

Ana Bela Pereira – *O Poder Simbólico dos Manuais Escolares de Língua Portuguesa: revelação e ocultação*

Ana Bela Correia Pereira

## **O PODER SIMBÓLICO DOS MANUAIS ESCOLARES DE LÍNGUA PORTUGUESA: REVELAÇÃO E OCULTAÇÃO**

Dissertação apresentada na Universidade Lusófona  
de Humanidades e Tecnologias para obtenção do  
grau de Mestre em *Ciências da Educação*.

Orientador científico: Professor Doutor MANUEL TAVARES GOMES – Universidade  
Lusófona de Humanidades e Tecnologias

**UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS**

Instituto de Educação

**LISBOA**

**2011**

Celebrando minha mãe Mariazinha e minha  
avó São, ternos bem-quereres de sempre.

## **RECONHECIMENTOS**

Professor Óscar de Sousa pela sua dúvida constante, impulso primeiro para a minha libertação, o meu verdadeiro reconhecimento e consideração.

Professor Manuel Tavares pela inspiração, sapiência, generosidade a minha gratidão. Companheiro e guia singular que sempre cuidou levando-me, por escarpados montes e refrescantes vales através de secretos rios e confiantes desertos, rumo a oásis matizados de inesperados jardins sedutores onde dormitava a namorada serenidade. Obrigada...

## RESUMO

Este estudo tem como propósito compreender as ideologias, os valores, as representações sociais e os estereótipos difundidos pelos manuais escolares de Língua Portuguesa. Para atingirmos esta finalidade procedemos, inicialmente, à definição do *corpus* e, em seguida, à análise de conteúdo dos textos de sete manuais, do 7º ano de escolaridade, ainda em vigor. A análise dos mesmos foi realizada a partir de oito categorias que estabelecemos após uma leitura flutuante: família, religião, educação, amor, amizade, ética ambiental, poder e sonho. Os dados recolhidos foram trabalhados quantitativa e qualitativamente de acordo com a metodologia proposta por Lawrence Bardin (1997).

Os manuais escolares estudados evidenciaram-se detentores de paradigmas ideológicos repressivos e homogêneos assim como reprodutores de valores tradicionalistas implícitos que visam a consubstanciação de uma mundividência ocidental que luta pela inalterabilidade das relações de género, dos valores morais, éticos e religiosos que prevalecem na sociedade e servem os desígnios da classe dominante. Confidentes de um poder simbólico que os caracteriza os manuais escolares visam a conservação das relações sociais e a sua unificação, ignorando a diversidade cultural, o multiculturalismo e as relações interculturais inerentes ao mundo social.

Palavras-chave: Manuais Escolares, Poder Simbólico, Paradigmas Ideológicos, Reprodução Social.

## **ABSTRACT**

This study aims to understand the ideologies, values, social representations and stereotypes disseminated by the Portuguese language textbooks. To achieve this purpose we began by defining the corpus and then we analyzed the content of seven 7th grade textbooks still in use. The analysis was done in eight categories established from an initial reading: family, religion, education, love, friendship, environmental ethics, power and dream. The data collected was analyzed qualitatively and quantitatively according to the methodology proposed by Lawrence Bardin (1997).

The textbooks studied contained repressive and homogeneous ideological paradigms, as well as traditionalist implicit breeding values which pursue the implementation of a Western worldview that struggles to maintain both gender relations and moral, ethical and religious values that prevail in society and serve the ambitions of the ruling class. Confident of a symbolic power that characterize school textbooks, they aim to preserve social relationships and their unification, ignoring cultural diversity, multiculturalism and the intercultural relations that exist in the social world.

**Keywords:** Textbooks, Symbolic Power, Ideological Paradigms, Social Reproduction.

## ÍNDICE

RESUMO .....	4
ABSTRACT .....	5
INTRODUÇÃO .....	7
I- DESOCULTANDO IDEOLOGIAS .....	10
Nota Introdutória .....	11
1. O manual escolar no contexto de ensino-aprendizagem .....	11
1.1. Manual Escolar: Estatuto e Funções .....	14
1.2. O manual escolar e a política educativa nacional .....	17
1.3. Manual escolar e currículo .....	19
2. A Teoria da reprodução social: Bourdieu, Passeron, Althusser e Bernstein. ....	22
2.1. Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron .....	24
2.2. Louis Althusser .....	35
2.3. Basil Bernstein .....	45
3. Multiculturalismo e Diversidade Cultural .....	56
4. A teoria motivacional dos valores humanos: Schwartz .....	69
5. Os Discursos configurados pelas Ideologias .....	83
6. A Hermenêutica do Discurso .....	111
II – METODOLOGIA .....	122
III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	131
1- Análise quantitativa: organização interna dos manuais escolares .....	132
2- Categorias de análise: família, educação e religião .....	138
2.1. Família .....	138
2.2. Educação .....	150
2.3. Religião .....	159
3. Categorias de análise: amor, amizade e ética ambiental .....	165
3.1. Amor .....	166
3.2. Amizade .....	174
3.3. Ética ambiental .....	178
4. Categoria de análise: poder .....	182
5. Categoria de análise: sonho .....	185
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	193
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	198

Ninguém se resigna a buscar algo em que não acredita ou cuja prédica não lhe interessa.

*Jorge Luís Borges*

## INTRODUÇÃO

Os manuais escolares assumem um papel de destaque na organização dos conteúdos a leccionar e imiscuem-se claramente na constituição dos actuais sistemas educativos reflectindo uma determinada compreensão da realidade e um paradigma humano e social que os torna veículos de uma especificidade cultural vestida de determinadas ideologias. Cabe à escola a rejeição de um manual único que ignora a diversidade do seu público. Assumindo o estatuto de ferramenta curricular essencial à aprendizagem e de conciliador das matérias curriculares eles assumem um papel supremo no meio educativo. Os teóricos do estudo dos manuais escolares são unânimes em acreditar que eles propagam uma determinada posição axiológica e ideológica que protege os grupos sociais dominantes discriminando as culturas mais desprotegidas que não têm lugar no paradigma ideológico, cultural e valorativo que as escolas evidenciam apresentando-se como depositários de um poder/capital simbólico.

Dada a relação de proximidade que sempre tivemos com os manuais escolares, por motivos profissionais, fomo-nos apercebendo que existia um leque alargado de textos que não eram apresentados na íntegra o que alterava a mensagem a transmitir, dada a sua descontextualização, muitos deles bisados de manual para manual. Assinalámos, ainda, que difundiam, repetida e incessantemente, idênticas ideias, de texto para texto e de manual para manual. Sempre nos questionámos sobre o motivo de tal duplicação. Mantivemos, ao longo dos tempos, um interesse vigilante e uma posição acautelada face aos manuais escolares, mas foi a leitura de um artigo científico que nos despertou para a temática que abordamos nesta dissertação de mestrado.

O anteriormente exposto originou a formulação da nossa questão de investigação: quais os paradigmas ideológicos veiculados pelos manuais escolares de Língua Portuguesa do 7º ano de Escolaridade? Partindo desta questão estabelecemos como objectivo geral apreender e identificar os arquétipos ideológicos, os valores

morais e religiosos, as representações sociais e os estereótipos por eles divulgados. Assim o presente estudo vai precisamente ao encontro do desvendar das problemáticas que acabámos de enunciar.

Para a concretização deste estudo baseámo-nos nos seguintes autores: Marilena Cabral, José Morgado, François-Marie Gérard e Xavier Roegiers para a abordagem da problemática concernente aos manuais escolares. A questão da reprodução social foi entendida na óptica de Jean- Claude Passeron, Pierre Bourdieu, Louis Althusser e Basil Bernstein. Boaventura Sousa Santos foi a nossa referência basilar para o estudo do multiculturalismo e da diversidade cultural. A temática dos valores versou sobre a teoria de Shalom Schwartz e a questão das ideologias foi compreendida segundo os pressupostos teóricos de Marx & Engels, Louis Althusser, Max Weber e Paul Ricoeur tendo este último sido, também, o principal autor que elegemos para conversar sobre a hermenêutica do discurso.

Optámos pela escolha de uma metodologia de cariz qualitativo e quantitativo de acordo com o que Lawrence Bardin propõe para a consecução de uma análise de conteúdo bem sucedida dado que a mesma se anunciava em consonância com a análise hermenêutica que tínhamos de efectivar dada a singularidade documental que compõe o *corpus* deste estudo.

Estruturalmente, esta dissertação de mestrado é composta por três capítulos que se subdividem em diferentes pontos. Assim, no primeiro capítulo desenvolvemos as temáticas alusivas ao estatuto e às funções dos manuais escolares e à sua ligação com as políticas educativas nacionais e o currículo (ponto 1). O segundo ponto incide sobre a teoria da reprodução social. Desenvolvemos o conceito de violência/poder simbólico estabelecendo uma ligação com o trabalho e a autoridade pedagógica, o capital linguístico e /ou cultural (Passeron & Bourdieu). De Althusser reflectimos, essencialmente, sobre os Aparelhos Ideológicos e Repressivos de Estado. Concluímos este ponto com a apresentação da teoria de Bernstein sobre o dispositivo pedagógico. Desenvolvemos o conceito de multiculturalismo e de diversidade cultural partindo da concepção de Boaventura Sousa Santos e esclarecemos o contraponto que este estabelece entre o multiculturalismo conservador e o multiculturalismo emancipatório (ponto 3). A teoria motivacional dos valores de Schwartz é apresentada no ponto 4 assim como os dez valores de base, suas relações de antagonismo e compatibilidade e a escala e os instrumentos de medida de valores SVS e PVQ. O ponto 5 incide sobre as ideologias onde procurámos enunciar as ideias de Marx & Engel, Louis Althusser, Max



Weber e Paul Ricoeur, estabelecendo algumas comparações entre as suas teorias evidenciando as suas convergências e dissidências. No último ponto (6) descrevemos a concepção de hermenêutica antropológica de Paul Ricoeur integrando a sua definição de texto, interpretação, explicação e compreensão.

O capítulo dois dá a conhecer o percurso metodológico que escolhemos e as diferentes fases que percorremos, umas complementares de outras.

No terceiro e último capítulo anunciamos os resultados dimanados da análise de conteúdo dos sete manuais escolares assim como as conclusões a que chegámos.

O percurso que fizemos mostrou-se complicado e controverso dado a complexidade dos temas abordados, sobretudo o universo das ideologias que deambula por veredas assimétricas e enigmáticas, mas também aliciante, provocador e aprazível.

## **I- DESOCULTANDO IDEOLOGIAS**

## **Nota Introdutória**

Visto que não há leituras inocentes, começemos por confessar de que leituras somos culpados.

*Louis Althusser*

Após as leituras realizadas, no âmbito das temáticas subjacentes ao trabalho de investigação que pretendemos realizar, optámos por abordar, isoladamente, cada uma das problemáticas imprescindíveis à consecução desta pesquisa e que, embora divididas, permanecem, na sua essência, intrinsecamente ligadas. Assim, far-se-á uma incursão pelo mundo dos manuais escolares focando, essencialmente, o papel destes no processo de ensino-aprendizagem; o seu estatuto e funções; o manual escolar e a política educativa nacional e a representação do currículo nos manuais escolares. Posteriormente, abordaremos a temática do multiculturalismo e da diversidade cultural; da reprodução social nas perspectivas de Bourdieu, Althusser e Bernstein; da teoria motivacional dos valores humanos de Schwartz; das ideologias; do manual escolar e dos princípios ideológicos e, o último capítulo incidirá sobre a análise e interpretação dos dados recolhidos a partir dos manuais escolares.

### **1. O manual escolar no contexto de ensino-aprendizagem**

Amados, por uns, e criticados, por outros, os manuais escolares continuam a desempenhar um papel insubstituível na educação. Com efeito, além de um meio didático de extrema utilidade – para alunos, professores e, por que não, para as próprias famílias/encarregados de educação -, eles veiculam valores e princípios, ideologias e perspectivas, ao mesmo tempo que ajudam a fixar e a moldar memórias, inclusive a própria memória histórica e mesmo a(s) identidade(s) (Mendes, 1999, pág. 343).

A mudança cultural da escola e a heterogeneidade do seu público, impõe que se repense as práticas curriculares. O modelo curricular nacionalista, centralizado, em que a educação de todos depende das directrizes do Estado, deu lugar a um novo paradigma em que o currículo é visto como “um conjunto de aprendizagens valorizadas socialmente e como uma construção inacabada” desempenhando um papel “integrador e dialéctico, sensível à diferenciação, não ignorando a existência de uma realidade que se constrói na diversidade (Morgado, 2004, p.18). Neste contexto, os manuais escolares assumem relevância, principalmente, na configuração dos métodos de ensino-aprendizagem, uma vez que se relacionam de muito perto com as práticas pedagógicas, intervêm no modo como os docentes dão as suas aulas e no modelo de conhecimento que difundem, estabelecendo vínculos sociais que determinam o processo de ensino. Além de estruturarem os conteúdos leccionados são, ainda, ferramentas curriculares que interferem significativamente na organização dos modernos sistemas educativos como disseminadores de uma cultura científica e de uma identidade nacional. O manual, ao adoptar uma certa concepção da realidade e um “modelo de homem e de sociedade a construir” (Morgado, 2004, p.27), não consegue distanciar-se das vertentes ideológicas e políticas que lhe estão subjacentes, o que enfatiza a essência ética e política da educação. Os manuais são os difusores da selecção cultural dos programas disciplinares, desempenhando o papel de transmissores dos conhecimentos essenciais que os alunos devem aprender, colaborando para o progresso pessoal e social do aluno e veiculando as ideologias e políticas dominantes em prejuízo de outras que são, do mesmo modo, evidentes e fundamentais. É crucial que nos questionemos sobre os valores e as mensagens que transmitem e as funções que exercem no processo de educar. Cabe aos professores exercerem uma posição crítica, fora e dentro da sala de aula, sobre as concepções sociais do mundo e da realidade representadas nos manuais escolares e analisar os conteúdos por eles disseminados, os quais deverão ser analisados visando uma melhor compreensão destes aspectos segundo dois ângulos diferentes: os conteúdos expressos, difundidos conscientemente e com determinada intencionalidade e aqueles que são transmitidos indirectamente, que são parte integrante do currículo oculto, que, podendo estar despojado de um propósito específico, não deixa de desempenhar um papel importante na formação dos alunos. A escola não pode, nem deve aceitar a “imposição” de um manual único, para todos os alunos à semelhança do que acontece com os programas curriculares de cada disciplina e, sim, considerar aceitar e partir dos conhecimentos/experiências de vida reais de que os alunos são detentores,

bem como instituir um ensino que privilegie a contemporaneidade e apele à observação dos problemas e das situações que povoam a realidade circundante dos mesmos (Cabral, 2005, Morgado, 2004 e Santomé, 1995). Importa educar os alunos para questionar e não, apenas, para responder porque a verdadeira aprendizagem é sempre o resultado do questionamento.

Se o desempenho do manual escolar, no contexto educativo, é complexo, também a definição do seu conceito não é pacífica. Assim, ora surge como um “instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagens, com o fim de lhe melhorar a eficácia” (Gérard & Roegiers, 1998, p. 47), ora se figura como

Um livro impresso, publicado, reconhecido, autorizado, dentro do âmbito de uma disciplina, área de conhecimento ou programa, com uma intencionalidade, direccionado para a sua utilização na escola, quer seja pelo aluno, quer por um utilizador não definido, apresentando uma versão estruturada/simplificada do conhecimento, para proporcionar a aquisição de conhecimentos ou auxiliar a planear e realizar o processo de ensino (Cabral, 2005, p.39).

Importa referir que esta definição de manual escolar, bem mais completa que a primeira, resulta da união de uma multiplicidade de conceitos de vários autores enunciados por Cabral (2005).

Se nos reportarmos ao Decreto-Lei nº 369/90 de 26 de Novembro, no seu artigo 2º, verificamos que o manual escolar assume o carácter oficial de

instrumento de trabalho impresso, estruturado e dirigido ao aluno que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição de conhecimentos propostos nos programas em vigor, apresentando a informação básica correspondente às rubricas programáticas, podendo ainda conter elementos para o desenvolvimento de actividades de aplicação e avaliação da aprendizagem efectuada (Cabral, 2005, p. 39).

Em Vieira (1999), a definição de manual escolar vem acrescentar-lhe uma nova faceta ao ser encarado com transmissor de uma cultura e de um conjunto de valores e ideologias visando a massificação do ensino:

sendo o manual um produto de consumo e um texto de massas ideologicamente marcado, desempenha uma função fortemente reguladora das práticas instrucionais e sociais em sala de aula e constitui, enquanto discurso pedagógico institucionalizado, um potencial instrumento de sujeição a uma determinada forma de perspectivar os modos de recontextualização do saber, com implicações significativas no tipo de relação que com esse saber os alunos estabelecem e no processo de construção de uma cultura de aprendizagem em geral (p. 527)

As definições acima enunciadas desvendam-nos algumas das facetas atribuídas aos manuais escolares enquanto recurso privilegiado, no meio educativo. No entanto, é a definição de manual preconizada por Vieira (1999) a que, até ao momento, melhor se enquadra no propósito deste projecto de investigação.

### **1.1. Manual Escolar: Estatuto e Funções**

No processo educativo parte-se dos textos do manual para transmitir conhecimento e, quer alunos quer professores, raramente se interrogam sobre a escolha dos mesmos e sobre os princípios por eles veiculados, tomando-os como verdades absolutas. Ele é a “antologia escolar, é gramática escolar, é caderno de actividades, em suma o livro de Português é, e é-o também para o professor, a disciplina de Português” (Castro, 1999, p. 191).

Segundo Morgado (2004), os manuais escolares assumem o estatuto de materiais curriculares imprescindíveis ao ensino e à aprendizagem dos alunos, sendo, praticamente, a única estratégia visada na aula para elaboração e realização da prática docente, funcionando como intermediário e aferidor do trabalho do professor “é um produto de consumo, suporte de conhecimentos escolares, um veículo transmissor de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura e, por último, um instrumento pedagógico” (p. 37). Bem mais abrangente e pormenorizada nos parece a perspectiva de Cabral (2005), concedendo ao manual escolar um papel primordial, “na educação formal enquanto mediador dos conteúdos educativos” (p.40) continuando a exercer a

sua soberania no universo educativo e a sua não utilização delinea-se no “limiar da utopia”

Apesar de todas as controvérsias, o manual escolar continua a ser dirigido a um público jovem permeável às ideias por ele transmitidas, ocultando uma certa postura ideológica e detentor de autoridade em áreas tão importantes como a educação, a cultura e a sociedade. É um facto incontornável de que ele é o responsável pela divulgação de um determinado currículo; pelo cumprimento de um programa; pela difusão de determinados métodos; prenunciador de determinadas ideologias e valores; influenciando na formação moral e intelectual dos seus leitores e reflectindo a imagem do grupo dominante, detentor de uma determinada visão social do mundo, enunciando uma ideia ultrapassada, irreal, imperfeita e enganadora quer do conhecimento, quer do mundo circundante e promotor da passividade do aluno (Cabral 2005). Ainda que portador de todos estes aspectos negativos é-lhe concedida alguma relevância dada a sua capacidade de claramente transmitir os objectivos do ensino, de organizar os saberes, de enunciar experiências de vida comuns, de exercer uma fiscalização mais efectiva do currículo e de permitir um ensino mais económico à disposição de uma escola massificada. Na óptica do aluno, o manual assume o papel de auxiliar na aquisição de conhecimentos, de estimulador do trabalho autónomo e de incentivador da leitura (Cabral, 2005). Contudo, o manual é alvo de críticas ferozes por parte de alguns estudiosos das Ciências da Educação, que o vêem como uma ferramenta dogmática ao serviço do ensino tendo como missão

tentar conseguir a uniformidade no interior do sistema educativo, ao mesmo tempo que contribuem para definir a realidade de uma perspectiva que esteja de acordo com os interesses dos grupos dominantes de cada sociedade (Santomé, 1995, p. 100).

No que às suas funções diz respeito, estas reflectem duas perspectivas diferentes: a do aluno e a do professor (Gérard & Roegiers, 1989). Assim, relativamente ao aluno

um manual escolar pode preencher determinadas funções – que poderíamos qualificar de tradicionais – ligadas à aprendizagem: transmissão de conhecimentos, desenvolvimento de capacidades e de competências, consolidação e avaliação das aquisições. Um manual pode igualmente desempenhar funções de interface com a

vida quotidiana e profissional: ajuda na integração das aquisições, obra de referência de educação social e cultural (p. 93).

Na óptica do professor, o manual tem funções” de formação: informação científica e geral, formação pedagógica, ajuda nas aprendizagens e na gestão das aulas, ajuda na avaliação” (Gérard & Roegiers, 1989, p. 93).

Além de lhe atribuir a função de controlar o ensino, o currículo e o trabalho docente Morgado (2004) reconhece-lhe, ainda, a função de

estimular pulsões positivas e negativas, (...) propõe modelos identificatórios; contribuindo para a construção da identidade, ele visa fazer aceitar ideias guiando e reforçando o amor-próprio (Henri Moniot, 1997, citado por Morgado, p. 38)

e

alguns manuais escolares veiculam valores e atitudes aceites por determinados grupos sociais dominantes, apresentando-os como naturais, não prestando a devida atenção a certas culturas marginalizadas e mais desfavorecidas que, para além, de não figurarem no padrão cultural que normalmente as escolas exibem, são tidos como fazendo parte de uma realidade que não pode ser transformada (Morgado, 2004 p. 39).

O manual escolar preconiza certos princípios ideológicos sobre a existência humana que contribuem para uma concepção hegemónica quer da sociedade, quer da história, assim como da cultura.

Partilhando das ideias expostas a propósito das funções desempenhadas pelo manual escolar, Cabral (2005) refere, ainda, que o manual escolar deve ser examinado sob três vertentes distintas: a do aluno, a do professor e a da organização curricular. De entre elas sobressai o manual escolar enquanto depositário de documentos e conteúdos, visando os docentes e os alunos e receptáculo de princípios pedagógicos, enquanto recurso ao dispor do professor.

Ao longo dos tempos, o manual foi, continuamente, exercendo uma função fundamental enquanto transmissor de um currículo, tendo ao seu lado, como cúmplice, o professor (as duas faces de uma mesma moeda) cuja missão tem sido transmitir ao aluno o currículo por ele veiculado (Cabral, 2005 e Morgado, 2004). Nos manuais escolares são traçados os objectivos de cada disciplina, procede-se à organização dos



conteúdos, inserem-se as actividades e os critérios de avaliação, tornando-os as ferramentas essenciais para a educação de massas. Este currículo estabelecido para ensinar a todos de forma análoga, espelhado no manual escolar, suscita algumas críticas que incidem sobre os propósitos educativos

e sobre a selecção de conteúdos mais relevantes, não privilegiar as escolhas dos alunos, não se promover a individualidade de cada ser humano, ser incompatível com o pluralismo de valores e diversidade cultural (um currículo comum seria como uma “forma de imperialismo cultural” – Kirk, 1997, p.51), levar a uma centralização do poder e à negligência das necessidades curriculares locais e, finalmente, ser limitativo da autonomia profissional dos professores (Cabral, 2005, p. 21).

## **1.2. O manual escolar e a política educativa nacional**

As finalidades do sistema educativo devem constar nos manuais explícita e/ou implicitamente. No entanto, os valores considerados primordiais pelo sistema educativo e pelo programa de cada disciplina devem estar presentes de forma explícita de modo a não deixar dúvidas quanto à sua pertinência, oferecendo actividades pedagógicas que permitam colocá-los em prática e sedimentá-los. Assim, ao conceber um manual escolar, o seu autor terá que ter em consideração qual a mundividência aí veiculada, indirectamente. Esta preocupação do autor é partilhada pelo “contexto cultural” em que o manual se inscreve e está reflectida na política educativa do Estado. Todas as políticas educativas têm de estabelecer opções essenciais que tenham em consideração três aspectos: o indivíduo e a sociedade (a preocupação de criar um sistema de ensino que a todos contemple de igual modo, ou não), os valores que pretende transmitir (autonomia para os explicar de modo antagónico relativamente aos valores prevalentes, dando assim primazia aos menos cultivados em detrimento dos mais sedimentados) e os modos de conceber o conhecimento e a cultura. Há que considerar, no momento de criação do manual escolar, que modelos de pensamento se pretendem inculcar, qual a contextualização cultural que serve de base ao processo de ensino-aprendizagem e que

estereótipos estão presentes no manual, tendo em consideração as orientações da política educativa (Gérard & Roegiers, 1998).

Os mesmos autores referem, igualmente, que qualquer programa educativo nacional deve ser elaborado de modo a que o aluno possa crescer progressivamente, enquanto indivíduo inserido num mundo em constante mudança, dando-lhe a oportunidade de se formar enquanto ser individual, inserido numa família, numa sociedade e num determinado contexto cultural e espiritual, aprendendo e preservando os seus valores e com a responsabilidade de conhecer e respeitar todas as outras culturas numa atitude de cooperação que ajude na construção de um mundo mais justo e solidário. É claro que todo o projecto educativo de cariz nacional precisa e depende, para atingir os seus objectivos, de outros a nível regional, local e escolar que transmitam princípios análogos.

Segundo Santomé (1995), existem duas formas opostas de observar e analisar os sistemas educativos:

por um lado, as que defendem que a educação é uma das vias privilegiadas para paliar e corrigir as disfunções de que se ressentem o modelo socioeconómico e cultural vigente; por outro, as que sustentam que as instituições educativas podem desempenhar um papel decisivo na transformação e na substituição dos sistemas de sociedade de que temos vindo a fazer parte (p.13).

A primeira visa a manutenção do paradigma social actual e, consequentemente, das suas classes sociais, da sua cultura, economia e política, ainda que suportando a ideia de possíveis rectificações, e a segunda que preconiza uma mudança social efectiva.

Toda a educação está intrinsecamente ligada a todas as “esferas” sociais o que interfere, irremediavelmente, na educação e na concepção curricular.

Daí que, na hora de reflectir sobre a política educativa, sobre as instituições escolares e os currículos que planificam e desenvolvem, seja necessário contemplá-los sob perspectivas que vão além dos limites das salas de aula. A política educativa não pode ser compreendida de forma isolada, descontextualizada do enquadramento sócio-histórico concreto no qual ganha verdadeiro significado (Santomé, 1995, p. 13).

A justiça e a união social só serão alcançáveis se baseados em projectos educativos, decorrentes de programas políticos que contemplem reconciliações futuras, pelo que, recentemente, se tem alegado, no meio educativo, a importância da “generalização da educação como factor preponderante na construção de uma sociedade igualitária” (Morgado, 2000, p. 458). É de crucial importância ter em consideração que vivemos numa sociedade complexa e em constante mutação em que as tecnologias de informação e comunicação e a ausência de “fronteiras políticas, culturais, científicas e económicas muito têm contribuído para uma nova conjectura mundial” (Morgado, 2000, p.458) valorizando determinado conhecimento adquirido, “mas onde os recursos mais valiosos continuam a ser as pessoas e onde a educação se assume como a via decisiva para a inclusão ou exclusão social” (Morgado, 2000, p. 458).

### **1.3. Manual escolar e currículo**

O “Currículo Comum” (Cabral, 20005, p. 20) transmitido pelos manuais escolares, não é mais do que uma compilação daquilo que o Estado entende serem os conhecimentos culturais essenciais a transmitir a todos os que frequentam o Ensino Básico Obrigatório, espelhando a construção de uma sociedade coesa. Nas palavras de Roldão (2009)

não só pela sua quadrícula disciplinar favorecedora da separação artificial dos saberes, mas também muito pela transformação do conhecimento científico e cultural em formatos estandardizados e prontos a consumir que a própria cultura escolar e a produção industrial de auxiliares de ensino tendem a gerar, o currículo escolar – refiro-me ao currículo real, o que é apropriado pelos alunos - é largamente marcado por uma lógica de “ mundo à parte”. Este mundo dos saberes escolares aparece, na visão dos saberes que a escola reproduz e consolida, sobretudo como destinado a obter um passaporte para a prossecução de ano ou nível e muito pouco orientado para a efectiva apropriação de uma mais valia de conhecimento usável (pp. 586-587).

Este currículo homogéneo suscita críticas, principalmente no que se refere à definição dos objectivos educativos; à selecção dos conteúdos a transmitir; à não contemplação da opinião dos alunos e das suas especificidades e à não observação da multiplicidade de valores e das diferenças culturais, ou seja, persiste a crítica a um currículo imposto que visa a homogeneização do ensino.

O manual escolar é visto como a tradução material de um programa sendo apresentado pela Administração

como forma de concretização do currículo prescrito, na medida em que contribui, de forma precisa e pública, para formar uma ideia do que significa o saber disciplinar: ajudando a construir concepções e representações em cada área do conhecimento; promovendo a sua utilidade; definindo a progressão e organização dos conteúdos; impondo o ritmo das aprendizagens; condicionando o papel do professor; proporcionando actividades e até critérios de avaliação das aprendizagens (Cabral, 2005, p. 47).

Quanto aos conteúdos que visam o ensinamento de atitudes/valores que estão, geralmente, implícitos e por isso dependentes da interpretação/explicação do currículo oculto, norteiam-se pelos interesses da classe dominante, pelos seus desejos e representações sociais, sendo transmitidos pelos textos, imagens e discursos presentes nos manuais. De notar que o currículo implicitamente representado, pode não ser veiculado apenas pelas mensagens adoptadas pelos autores/editores mas, igualmente, pelas realidades que ocultam (Cabral, 2005).

Torna-se evidente que os manuais escolares legitimam a selecção curricular, previamente, elaborada e são, em simultâneo, uma tecnologia para transmissão daqueles, integrando aspectos relativos à sequência e ao ritmo da sua transmissão, através, por exemplo, das actividades que propõem e dos modos de avaliar as aquisições realizadas; neste sentido desempenham importantes funções pedagógicas. Olhados por este ângulo, eles podem permitir aceder ao conhecimento da “ideologia pedagógica” subjacente, do modo como é entendido o processo de “transmissão” e “aquisição” que tem lugar na sala de aula e do “Papel” que nele é reservado aos alunos e aos professores (Castro, 1999, pp. 189-190).

O manual tornou-se um elemento-chave para compreender o que é uma disciplina, os princípios e intenções que a regulam, os papéis que por ela são potenciados e os sistemas de representação da cultura escolar.

Devido às mudanças sociais dos últimos anos, impõe-se o reconsiderar das práticas curriculares existentes pois o modelo curricular nacional centralizado, em que a educação de todos depende das directrizes do Estado e o Currículo não passa de uma amálgama de objectivos e conteúdos definidos, prematuramente, para uma escola que visa apenas o ensino homogéneo de todo o seu público, já não responde à nova realidade escolar (Morgado, 2000) uma vez que

a escola não tem conseguido (...) construir ritmos paralelos que se assemelhem às cadências do desenvolvimento do tecido social (...) uma vez que se continuam a trabalhar conteúdos pouco relevantes e de forma pouco motivadora para os alunos, correndo-se o risco de perderem o contacto com a realidade em que vivem (Morgado, 2000, p. 460).

Para que a flexibilização do currículo seja uma realidade há que repensar em, simultâneo, uma nova forma de trabalhar e olhar o manual escolar enquanto ferramenta pedagógica por todos reconhecida, porque

flexibilizar significa (...) poder introduzir no currículo uma construção flexível, moldável, adaptável às vias mais adequadas à consecução da aprendizagem, requerendo uma articulação que se opera e regula entre o nível do **prescritivo nacional** (...) e o nível do **significativo contextual**” e a flexibilização “tem de ser entendida no Quadro da ruptura quer com o paradigma uniformista (...) quer com o paradigma de autonomia local plena (Roldão & Gaspar, 2007, p. 28).

Diz-nos, ainda, Morgado (2000) que

se queremos integrar o currículo temos de, descomplexadamente, diluir o poder do manual, desterritorializá-lo, isto é, se queremos integrar o conhecimento temos de diluir as fronteiras que o manual determina, e o facto é que o manual não permite isso. Daí o manual ser um instrumento segregador, construído como se todos os alunos fossem iguais (p. 464).

Afigura-se-nos que a integração do currículo não passará de uma quimera dado que os docentes continuam a ser, claramente, os transmissores de um currículo oficial reflectido nos manuais escolares, os quais obedecem, ou deveriam obedecer, às directrizes do currículo nacional estabelecido para cada disciplina e, uma vez que se constata que, no acto, complexo, de ensinar e aprender, professores e alunos procuram, quase sempre, alguma segurança, refugiando-se no manual escolar, eleito como instrumento prioritário de transmissão de conhecimentos, fazendo deste o recurso prevalente, ainda que

ao organizarem e apresentarem a cultura seleccionada nos programas escolares” possam “eventualmente contribuir (...) difundir determinadas “concepções ideológicas e políticas dominantes” em detrimento de outras igualmente válidas e importantes (Morgado, 2004, p. 27).

Para que a integração curricular fosse uma realidade seria necessário que os docentes fizessem uma gestão do currículo baseada numa postura de “reconstrução”, “diferenciação” e adequação” deste ao universo escolar contemplando a sua diversidade (Roldão, 2007) e suprimissem

o trabalho de feição uniformista, gerido centralmente e executado localmente, que caracteriza ainda largamente a prática curricular das escolas Roldão, 2009, p.59).

## **2. A Teoria da reprodução social: Bourdieu, Passeron, Althusser e Bernstein.**

A sociologia da educação configura seu objecto particular quando se constitui como ciência das relações entre a reprodução cultural e a reprodução social, ou seja, no momento em que se esforça por estabelecer a contribuição que o sistema de ensino oferece com vistas à reprodução da estrutura das relações de força e das relações simbólicas entre as classes, contribuindo assim para a reprodução da

estrutura da distribuição do capital cultural entre as classes (Bourdieu, 1987, p. 295).

A escola distribui de forma desigual o saber escolar consoante a classe e o grupo social e, embora se promova a igualdade de oportunidades,

a prática educativa não pode ser libertadora, não porque os professores não queiram ou adoptem pedagogias conservadoras, nem devido a tal ou qual política estatal, mas porque isso está escrito na lógica de inserção da escola no processo de transmissão cultural das sociedades capitalistas. A escola está conformada a uma determinada funcionalidade social e dela talvez só possam ser esperados certos resultados e não outros (Pereira, 1997, p. 37).

Pereira (1997) ao colocar em evidência esta realidade considera a escola como uma das instituições, por excelência, onde se dá a reprodução da cultura dominante sendo, simultaneamente, promotora de desigualdades sociais entre os seus pares. O facto de a sociedade se encontrar estratificada em classes sociais distintas leva a que, também culturalmente, essas diferenças se manifestem no comportamento e atitudes das pessoas com uma posição socialmente privilegiada. Estas, depositárias de um significativo capital cultural (capital assimilado pelos indivíduos ao longo de suas vidas, herdado, muitas vezes, da socialização realizada no seio familiar e que poderá constituir condição de obtenção de sucesso social) evidenciam-no através do seu discurso, do seu pensamento e dos valores que preconizam. Por sua vez, os indivíduos oriundos de classes sociais ditas inferiores, não possuindo este património cultural, são detentores de um outro que lhes permite sobreviverem, socialmente, enquanto classe, mas que não lhes possibilita o acesso a uma cultura de cariz mais erudito e ao mundo dos socialmente mais protegidos. A escola, local onde se deveriam esbater estas diferenças sociais e culturais, ignora-as, quer na teoria, quer na prática, dando primazia às exteriorizações e aos valores das classes dominantes, privilegiando os seus saberes e, funcionando como uma extensão da família, dando-lhes a oportunidade de consolidarem a sua cultura de origem. Para os culturalmente mais desprovidos a escola é o local onde terão de fazer as aprendizagens e a apropriação dos conhecimentos da cultura dominante sob pena se verem socialmente rejeitados se tal aprendizagem não for efectuada. Para os jovens oriundos de classes sociais mais baixas a escola constitui um rompimento com as suas convicções axiológicas e os seus conhecimentos, impondo-lhe a aprendizagem de

diferentes paradigmas culturais, novas maneiras de verem o mundo que os rodeia e novos modos de pensar, falar e agir. Consequentemente, esta realidade está intrinsecamente ligada ao sucesso e insucesso dos jovens no meio escolar. Os jovens oriundos das classes detentoras dos saberes dominantes têm mais hipótese de alcançar o sucesso escolar do que aqueles que terão de fazer todas as aprendizagens da supracitada classe e despojarem-se do seu saber de origem (Pereira, 1997).

A problemática da reprodução social discutida por Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron, Louis Althusser e Basil Bernstein, as questões da desigualdade social e o processo de dominação daí decorrentes estão, intimamente, ligadas ao processo educativo, em particular, e à escola, em geral, através do currículo, onde são delineados os conteúdos escolares (capital cultural), e do capital linguístico (capital adquirido pelos indivíduos ao nível da linguagem que lhes permite a decifração de códigos linguísticos mais elaborados e, consequentemente, uma melhor compreensão do mundo que o rodeia e das relações de comunicação sociais) que usa para o veicular, contribuindo deste modo para o insucesso e para a exclusão dos alunos oriundos de meios culturais e socialmente mais carenciados.

A questão da reprodução social será, em seguida, abordada partindo das teorias desenvolvidas pelos sociólogos supramencionados que, agregadas, darão um contributo valioso para a consecução do trabalho que se pretende desenvolver.

## **2.1. Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron**

Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1992) elaboram a sua teoria da reprodução social partindo do conceito de violência simbólica/poder simbólico concebido como “um poder invisível, o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (Bourdieu, 1989, p. 7). Para estes autores todo o acto pedagógico constitui uma violência simbólica porque impõe, continuamente, um poder arbitrário que apresenta a cultura da classe dominante como cultura comum prevalente, contribuindo a escola, através da inculcação, para uma maior disparidade social e cultural entre classes.



Toda a *acção pedagógica* (AP) é objectivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, dum arbítrio cultural (...) da imposição e da inculcação dum arbítrio cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação) (Bourdieu & Passeron, 1992, pp. 24 -26).

A violência simbólica é vista como a imposição e reprodução da cultura dominante, promotora de uma estrutura de relações de poder onde imperam, sempre, as leis da classe soberana, levando à criação de uma relação de dominador/dominado entre classes e menosprezando os valores e os saberes das classes populares, as quais se vêm despojadas da sua identidade cultural e das suas referências, tornando-se mais inseguras e enfraquecidas e, conseqüentemente, mais fáceis de serem dominadas.

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os “sistemas simbólicos” cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a “domesticação dos dominados (Bourdieu, 1989, p. 11).

Segundo Bourdieu (1987), o sistema de ensino promove a solidificação da sociedade capitalista através da reprodução cultural, ou seja, incutindo as suas figurações ideológicas e a reprodução estrutural das classes, que têm a sua manifestação na própria realidade social pelo que

a organização do mundo e a fixação de um consenso a seu respeito constitui uma função lógica necessária que permite à cultura dominante numa dada formação social cumprir a sua função político-ideológica de legitimar e sancionar um determinado regime de dominação. O consenso tornou-se a ilusão primeira a que conduz qualquer sistema de regras capazes de ordenar as matérias significantes de um sistema simbólico (Bourdieu, 1987, p. XVI).

Apesar da reprodução social e das relações de dominação fazerem parte de uma realidade incontestável, no seio da comunidade educativa, a reprodução necessita, para

ser atestada, que se faça a disseminação das representações simbólicas. Um dos meios veiculadores, por excelência, da referida disseminação é, indubitavelmente, a acção pedagógica (Bourdieu & Passeron, 1992). Esta dispõe de uma autoridade pedagógica, de emissores “autorizados pois, a impor a recepção e a controlar a inculcação por sanções socialmente aprovadas ou garantidas” (p. 42) e de um conjunto de receptores pedagógicos

imediatamente dispostos a reconhecer a legitimidade da informação transmitida e a AuP dos emissores pedagógicos, logo a receber e a interiorizar a mensagem (p.43).

Ao converter hierarquias sociais em hierarquias escolares, o sistema escolar cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da ordem social

uma vez que a evolução das relações de força entre as classes tende a excluir de modo mais completo a imposição de uma hierarquia fundada na afirmação bruta e brutal das relações de força (Bourdieu, 1987, p. 311).

A violência simbólica exercida no meio escolar é realizada através do doutrinação das classes sociais mais desfavorecidas que, ao adoptarem as concepções do poder dominante, o vão legitimando sem disso se aperceberem, o que faz da escola um campo de disseminação de actos de violência simbólica exercidos pela imposição de determinados modos de pensar e agir social e culturalmente, através do trabalho pedagógico aí desenvolvido, e criando uma errónea ideia de inserção dos jovens numa classe ou num grupo que não é a sua de origem. O trabalho pedagógico ao certificar a perpetuação dos efeitos da violência simbólica (Bourdieu & Passeron, 1992)

tem sempre uma função de sustentáculo da ordem, i.e., de reprodução da estrutura das relações de força entre os grupos ou as classes, enquanto tende, seja por inculcação seja por exclusão, a impor aos membros dos grupos ou das classes dominadas, reconhecimento da legitimidade da cultura dominante e a fazer-lhes interiorizar, numa medida variável, disciplinas e censuras que não servem nunca tão bem os interesses, materiais ou simbólicos, dos grupos ou classes dominantes como quando tomam a forma de autodisciplina e de autocensura (p. 65).

Esta agregação é consequência da imposição do habitus (conhecimento adquirido, um haver produtor de comportamentos e visões do mundo) da classe dominante – o habitus cultivado – que leva os jovens agregados a defenderem, mais convincentemente, as ideias desta classe junto dos seus pares de origem e a aceitarem, inactivamente, o acto de domínio a que são sujeitos validando, destarte, a sua exclusão social. O trabalho pedagógico implica, sempre,

além de uma delimitação do conteúdo inculcado, uma definição dominante do modo de inculcação e da duração da inculcação que definem o grau de realização do TP considerado como necessário e suficiente para produzir (...) um HABITUS como um produto da interiorização dos princípios dum arbítrio cultural capaz de se perpetuar depois da cessação da AP e, por isso, de perpetuar nas práticas os princípios do arbítrio interiorizado (Bourdieu & Passeron, pp. 55 - 58).

A escola é, pois, a “força formadora de habitus” que proporciona aos que estão sob a sua supremacia, não só

esquemas de pensamento particulares e particularizados, mas uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da acção, aos quais se pode dar o nome de habitus cultivado (Bourdieu, 1987, p. 211).

O capital cultural, enquanto capital simbólico está, desproporcionadamente, repartido, entre as diversas classes, dado que depende da apropriação de um código que permita a sua decifração e consequentemente a sua aquisição. Dito de outro modo, o capital cultural é concedido consoante o estatuto social e a classe social a que se pertence, sendo que os bens culturais que requerem um determinado conhecimento cultural são mais facilmente adquiridos pelos que estão socialmente melhor posicionados na estrutura de classe, dependendo, assim, das suas condições sociais

o legado de bens culturais acumulados e transmitidos pelas gerações anteriores, pertence realmente (embora seja formalmente oferecido a todos) aos que detêm os meios para dele se apropriarem, quer dizer que os bens culturais enquanto bens simbólicos só podem ser apreendidos e possuídos como tais (ao lado das

satisfações simbólicas que acompanham tal posse) por aqueles que detêm o código que permite decifrá-los (Bourdieu, 1987, p. 297).

Pereira, (1997) refere que o modo como o indivíduo encara o património cultural e a escola, depende do seu capital cultural e do ethos (sistema de valores tácitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar) adquirido no seio familiar que são dissemelhantes consoante a classe social a que se pertence e são difundidos inconscientemente. Compete à escola dar seguimento ao capital cultural recebido e transmitido pela e na família. Aqueles que detêm o capital simbólico têm o poder simbólico, “espécie de poder quase natural e incessantemente naturalizado, que confere aos seus detentores a legitimidade pela enunciação legítima da palavra” (p. 42) e são qualificados consoante o capital social que possuem ou não. As instituições escolares estão estruturadas para cooperar com a ” lei do retorno do capital simbólico ao classificar os capitais culturais e seleccioná-los com vistas à sua legitimação” (p. 43).

Segundo Bordieu (1989)

o capital simbólico se incorpora no capital simbólico, não só porque a autonomia, real, do campo de produção simbólica não impede que lhe permaneça dominado, no seu funcionamento, pelos constrangimentos que dominam o campo social, mas também porque as relações de força objectivas tendem a reproduzir-se nas relações de força simbólicas, nas visões do mundo social que contribuem para garantir a permanência dessas relações de força (p.145).

Ao capital inicial dos indivíduos pertencentes às classes sociais média ou alta, a escola vai contribuir com um acréscimo de capital dito escolar e faz a sua legitimação ao emitir um diploma que o valida e é considerado sinónimo de êxito escolar. Àqueles que tendo um défice de capital cultural a escola, apenas, lhes fornece uma acervo cultural rudimentar que lhes permite aceder ou à escolarização mínima, ou ao insucesso, espelhado na sequência de anos de reprovação, ou, então, ao sucesso moderado que lhes possibilita o ingresso em cursos de cariz mais técnico onde poderão adquirir conhecimentos que lhes permitem a aprendizagem de uma determinada profissão, preparando-os deste modo para o mundo do trabalho (Pereira, 1997).

Para Bourdieu & Passeron (1992) esta disparidade na aquisição do capital simbólico, difundido pela escola, pelos jovens oriundos das diversas classes sociais, tem na sua base o património simbólico, por estes recebido antes da sua inserção no meio escolar e aquando da sua “primeira educação de base”. O capital linguístico de que cada indivíduo é portador resulta do distanciamento entre a dominação simbólica que a escola impõe e o domínio do capital linguístico que adquiriu nos primeiros anos da sua instrução. A escola exclui, indubitavelmente, os mais desfavorecidos mantendo-os, no entanto, no seu universo, mas desviando-os para áreas menos valorizadas socialmente.

A distribuição desigual entre as diferentes classes sociais do *capital linguístico escolarmente rentável*, constitui uma das mediações mais sofisticadas, pelas quais se instaura a relação entre a origem social e o êxito escolar, mesmo se esse factor não tem o mesmo peso segundo a constelação dos factores na qual se insere e, por consequência, segundo os diferentes tipos de ensino e as diferentes etapas do curso (p. 157).

O sistema de ensino reproduz e produz, através dos seus processos institucionalizados, “as condições institucionais” essenciais inerentes à sua tarefa de inculcação e “reprodução dum arbítrio cultural “de que ele não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui para a reprodução das relações entre os grupos ou as classes (reprodução social) ” (p. 81).

O sistema escolar, ao subordinar os seus agentes, à formação e conhecimento que veicula e usando o trabalho escolar como seu aliado, procede à codificação, homogeneização e sistematização da “mensagem escolar” produzindo uma cultura académica

rotinizada” por e pela rotina do TE, i.e., por e para os exercícios de repetição e de restituição que devem ser bastante estereotipados para que repetidores tão pouco insubstituíveis quanto possível possam fazê-los repetir indefinidamente (e.g. manuais e mementos, breviários e catecismos religiosos ou políticos, glosas e comentários, enciclopédias e *corpus*, trechos escolhidos, anais de exame, antologias de correcção, compilações de sentenças...) (p. 86)

Esta eternização da rotineira cultura tem como aliado principal o professor que bisará, futuramente, o que aprendeu no passado com o seu mestre o qual, por sua vez,

não fez senão reproduzir o que, também, ele tinha aprendido com os seus mestres. Esta reprodução incessante de paradigmas que se vão reproduzindo no tempo faz-nos pensar que a inovação faz parte de um universo quimérico dado que

a Escola pode, melhor do que nunca e, em todo o caso, pela única maneira concebível numa sociedade que se reclama de ideologias democráticas, contribuir para a reprodução da ordem estabelecida, pois que consegue melhor do que nunca dissimular a função de que se paga (p. 229).

São, essencialmente, três as razões apontadas para que as instituições de ensino possuam uma “história relativamente autónoma”, ainda que o “tempo” de mudança da cultura escolar seja um processo demorado. Primeiro porque o trabalho pedagógico produz agentes

durável e sistematicamente modificados por uma acção prolongada de transformação que tende a dotá-los dessa mesma formação durável e transportável (*habitus*), isto é, de esquemas comuns de pensamento, de percepção, de apreciação, e de acção (p. 259);

segundo porque impõe a existência “de agentes de programação, eles mesmos identicamente programados e instrumentos estandardizados de conservação e transmissão” (p. 259) e, por último, porque os professores são, eles próprios “os produtos mais acabados do sistema de produção que eles são, entre outras coisas, encarregados de reproduzir” (p. 260)

A escola através das suas concepções ideológicas e dos resultados consequentes da sua, já referida, autonomia casual contribui para persuadir os indivíduos a permanecerem, interminavelmente, no espaço que lhes foi destinado “*por natureza*”, ainda que a sua única função não seja, apenas, asseverar os direitos de uma sociedade burguesa uma vez que, enquanto

Instrumento da sociodiceia burguesa que confere aos privilegiados o privilégio supremo de não aparecerem como privilegiados, ela consegue tanto mais facilmente convencer os deserdados de que devem o seu destino escolar e social à sua falta de dons ou de méritos quanto, em matéria de cultura, a privação de posse absoluta exclui a consciência da privação da posse (p. 283).

Bourdieu & Passeron (1992) clarificam o papel desempenhado pela escola, na sociedade actual, ao afirmarem que

Quando a cultura, que a Escola tem objectivamente por função conservar, inculcar e consagrar, tende a reduzir-se à relação com a cultura que se encontra investida numa função social de distinção, pelo único facto de que as condições de aquisição são monopolizadas pelas classes dominantes, o *conservatismo pedagógico* que, na sua forma-limite, não destina outro fim ao sistema de ensino que não seja conservar-se idêntico a si mesmo, é o melhor aliado do *conservatismo social e político*, pois que, sob a aparência de defender os interesses dum corpo particular e de automatizar os fins numa instituição particular, contribui pelos seus efeitos directos e indirectos para a manutenção da “ordem social” (p. 261 e 262).

Uma pertinente e nova questão surge no horizonte educativo: o código linguístico. Sendo a relação pedagógica uma relação de comunicação entre os vários intervenientes, a linguagem é um agente fundamental na consecução dessa relação (Bourdieu & Passeron, 1992). O capital linguístico é de primordial importância para que se estabeleça uma efectiva comunicação entre os diversos agentes da comunidade educativa, em especial entre professor e aluno. O código linguístico usado para a transmissão de saberes é complexo, erudito e codificado, afastando-se da linguagem usada no dia-a-dia. Na verdade, na sua génese, a linguagem escolar serve para a transmissão de uma cultura erudita que ao afastar-se do senso comum impede o acesso linguístico aos que são culturalmente desprotegidos. “Entre todas as técnicas de distanciação de que a instituição dota os seus agentes, a linguagem magistral é a mais eficaz e a mais subtil” (p. 147).

Apenas os jovens pertencentes às classes ou grupos sociais mais prestigiados ou aqueles que, pertencendo a uma classe desfavorecida, conseguiram, pelo seu esforço, sobreviver e aceder a uma posição social mais elevada, conseguirão acompanhar os requisitos linguísticos exigidos pela escola, ficando para trás aqueles que são socialmente desvalidos (Pereira, 1997). Este facto deve-se sobretudo ao seu *habitus* linguístico “que são dimensões do *habitus* de classe” (Pereira, 1997, p. 45) e por isso o insucesso escolar destes alunos não deverá ser atribuído à sua falta de inteligência ou indiferença pela escola sendo o inverso também verdadeiro, ou seja, o sucesso escolar

dos alunos possuidores de um prestigiado capital cultural poderá não ser o resultado do seu interesse ou das suas capacidades intelectuais. A

distribuição desigual entre as diferentes classes sociais do capital linguístico escolarmente rentável, constitui uma das mediações mais sofisticadas, pelas quais se instaura a relação entre a origem social e o êxito escolar, mesmo se esse factor não tem o mesmo peso segundo a constelação dos factores na qual se insere (Bourdieu & Passeron, 1992, p. 157).

Dado o anteriormente exposto, constatamos que o sucesso escolar é monopólio dos alunos

sintonizados com os códigos linguísticos da escola. Os alunos mais ricos em capital linguístico são os mais prováveis merecedores de consagração escolar. A estes a honra ao mérito, os diplomas das melhores universidades (...) o prestígio, o reconhecimento, enfim, o capital simbólico se incorporando ao capital simbólico (Pereira, 1997, p. 46).

Contudo, não podemos nem devemos ignorar a recente problemática da massificação do ensino (Pereira, 1997). Este facto diminui sensivelmente o valor económico dos diplomas obtidos, que deixam de ser sinónimo de consecução de uma carreira e de poder económico. A integração, através da escola, de jovens de origem modesta é colocada em questão e o aumento de estudantes de todas as origens sociais, no interior da escola, e da universidade, alarga o fosso de incomunicabilidade entre os professores, herdeiros dos valores da escola burguesa e seus receptores. O arbitrário da cultura dominante torna-se, assim, mais consciente e a função ideológica da escola perde a sua máscara e a sua legitimidade aparente.

O acto comunicativo inerente a qualquer relação pedagógica não é satisfatório, como referenciámos, porque quer alunos quer professores não facultam mutuamente os meios de aferir a rentabilidade do seu trabalho. Os professores são eles próprios o produto das desigualdades do sistema ao serem

sélectionnés selon des critères culturels d'origine sociale, par leur passage dans le cheminement scolaire, les professeurs ne peuvent enseigner autre chose que ce qui les a fait roi, et face à des élèves qui utilisent le formalisme des exercices oraux et



de dissertations pour se défendre, les professeurs ne peuvent protéger leur statut et l'institution qui les fait vivre, qu'en acceptant de ne pas savoir ce qui se passe de leur enseignement. Les élèves de leur côté, pour rester dans l'institution doivent faire croire suffisamment qu'ils comprennent, sans toutefois dévoiler trop précisément leurs difficultés qui pourraient les exclure du privilège social de la réussite scolaire (Sainsaulieu, 1972, p. 402).

A cultura escolar edificada pelos professores, eles próprios produtos do sistema de ensino está, na realidade, muito próxima do modo de aquisição burguesa da língua, no sentido em que ela consagra a preponderância absoluta de uma transmissão oral extremamente formalizada onde o importante é poder-se expressar como um livro.

O professor (...) não pode abdicar da sua última protecção, o uso professoral de uma língua professoral. (...) a linguagem já não pode ser, no fim, um instrumento de comunicação, mas um instrumento de encantamento cuja função principal é atestar e impor a autoridade pedagógica da comunicação e do conteúdo comunicado (Bourdieu, 1992, pp. 147-148).

Conforme Bourdieu (1989) a escola além de repressiva e de alicerce da ordem, conduz à exclusão das classes populares destituindo-as dos seus privilégios sociais sendo a

instância oficialmente incumbida de assegurar a transmissão dos instrumentos de apropriação da cultura dominante que não se julga obrigada a transmitir metodicamente os instrumentos indispensáveis ao bom êxito de sua tarefa de transmissão, está destinada a transformar-se em monopólio das classes sociais capazes de transmitir por seus próprios meios, quer dizer, mediante a acção de educação contínua, difusa e implícita que se exerce nas famílias cultivadas (muitas vezes sem que o saibam aqueles que a exercem e aqueles que a recebem), os instrumentos necessários à recepção de sua mensagem e necessários para assegurar a essas classes o monopólio dos instrumentos de apropriação da cultura dominante, e, por esta via, o monopólio desta cultura ( Bourdieu, 1987, p. 307).

Contudo, esta permite que os jovens da classe média possam aceder aos valores burgueses da classe dominante e construir o seu sucesso escolar à força de trabalho,

enquanto resistentes à mortalidade do sistema e pagando a sua sobrevivência com o preço de uma aculturação. A escola é, deste modo, o próprio lugar de constituição dos valores/capital simbólico e da posição social da classe média que deve aceitar a função de guardião da ordem e da hierarquia burguesa, ou seja, do poder dominante. Parece-nos evidente que o

campo da produção simbólica é um microcosmos da luta simbólica entre as classes: é ao servirem os seus interesses na luta interna do campo de produção (e só nesta medida) que os produtores servem os interesses dos grupos exteriores ao campo de produção (Bourdieu, 1989, p. 12).

No contexto actual é urgente e imperativo que se repense e se discuta o sistema educativo e social nas suas vertentes relacional, estratégica e política, de forma a construir sociedades mais equitativas que colaborem no desaparecimento das diferenças sociais promotoras da exclusão social.

Revivamos, mais uma vez, Bourdieu (1987)

O que os indivíduos devem à escola é sobretudo um repertório de lugares-comuns, não apenas um discurso e uma linguagem comuns, mas também terrenos de encontro e acordo, problemas comuns e maneiras comuns de abordar tais problemas comuns. Embora os homens cultivados de uma determinada época possam discordar a respeito das questões que discutem pelo menos estão de acordo para discutir certas questões (p. 207).

E não esqueçamos que é essencial, como nos diz Ketchikian (1993),

apresentar às crianças as escolhas culturais fundamentais com imaginação e simpatia, comunicar as tradições que determinam o que nós somos enquanto Europeus ou Franceses. É preciso ousar falar do que divide os contemporâneos para os posicionar face às alternativas. A iniciação a estas heranças culturais parece-me importante, pois não pode haver instância crítica se não houver também um enraizamento. O juízo crítico não pode funcionar no vazio. Ele tem necessidade de se alimentar de qualquer coisa. Isso, todavia, não se pode realizar sem as instituições apropriadas de ensino (pp. 72-73).

## 2.2. Louis Althusser

Para existir, toda a formação social deve, ao mesmo tempo que produz, e para poder produzir, reproduzir as condições da sua produção (Althusser, 1974, p. 11).

Na perspectiva de Althusser (1995) toda a formação social é composta por vários modos de produção sendo um deles o dominante e os outros os dominados sejam eles os que subsistem da antiga formação social, ou aqueles que estão em advento, presentemente, na formação social. Esta pluralidade de modos de produção permitem tomar consciência da contraditória complexidade dos factos empíricos observáveis em toda a formação social concreta e, também, as antinómicas tendências que se chocam com ela e se traduzem pela sua história. Cada modo de produção seja ele o dominante ou o dominado possui, na sua unidade, as suas Forças Produtivas – base material - e as suas Relações de Produção que são definidas por Althusser como

des rapports d'un type particulier existant soit (Sociétés sans classes) entre les agents de la production, lorsque tous les membres d'une formation sociale sont des agents de la production, soit (Sociétés de classe) entre les agents de la production d'une part, et d'autres personnages d'autre part, *qui ne sont pas des agents de la production*, et qui pourtant interviennent dans la production (p. 51).

Se considerarmos um modo de produção na unidade Forças Produtivas/Relações de Produção que o constitui, esta unidade possui uma base material: as Forças Produtivas. Estas forças produtivas só adquirem sentido quando colocadas em funcionamento e só podem operar em e sob as suas Relações de Produção, o que implica que “sur la base et *dans les limites* des Forces Productives existants, *ce sont les Rapports de Production qui jouent le rôle déterminant*” (p.44).

Um modo de produção é sempre uma maneira de produzir os bens indispensáveis à existência material do Homem que vive numa determinada formação social sendo o modo de produzir um meio de aliar-se à natureza porque é dela, e somente dela, que toda a formação social retira as matérias necessárias à sua subsistência, à sua estagnação ou ao seu desenvolvimento. Para que tal aconteça é

necessário um conjunto de métodos de trabalho sendo o nível técnico dos agentes de cada processo determinado pela natureza dos instrumentos de trabalho e pelos meios de produção existentes cujas Forças Produtivas são constituídas pela

*unité d'un jeu complexe et réglé qui met en scène: - l'objet de travail (...) – les instruments de production – les agents de production* (pp. 48-49).

Os detentores dos meios de produção apropriam-se de uma parte do produto de trabalho dos agentes de produção, ou seja, uma parte do “Sur-travail”, permanecendo, nos dois pólos da produção: detêm a propriedade dos meios de produção, antes do processo de produção e, depois desse processo, apropriam-se do produto cedendo, unicamente, uma parte aos agentes da produção para que possam viver e se reproduzirem. Contudo, os portadores dos meios de produção vêem-se obrigados a dedicar uma parte da mais-valia (no regime capitalista) para a renovação proporcional dos meios de produção.

Althusser (1995) prossegue afirmando que o modo de produção capitalista produz, a seu belo prazer, os objectos de utilidade social, através das relações de produção muito específicas fazendo, simultaneamente, as relações de exploração capitalistas dado que os meios de produção pertencem exclusivamente a um proprietário capitalista. Por outro lado, a Força de Trabalho pertence, em cada uma das suas parcelas, a um número elevado de indivíduos que não possuem nenhum meio de produção, mas apenas a sua força de trabalho pessoal, diversamente qualificada de que vendem o uso, por um tempo determinado, ao proprietário dos meios de produção. É justamente o contacto dos meios de produção, que não lhes pertence, com os trabalhadores assalariados que permite à produção material acontecer, sob um regime capitalista e “qui convertissent ipso facto les rapports de reproduction capitaliste en rapports d'exploitation” (p.56).

O valor cedido ao trabalhador individual, sob forma de salário, jamais representa o valor real do seu trabalho, mas somente o valor necessário à reprodução da sua força de trabalho individual. Não podemos ignorar que tudo o que se passa numa formação social capitalista, onde estão incluídas as formas de repressão do Estado que a acompanham,

est enraciné dans la base de matérielle des rapports de production capitalistes, qui sont les rapports de l'exploitation capitaliste, et dans un système d'exploitation où la production est elle-même subordonné à l'exploitation, et donc à la production élargie du capital (p.57).

No entanto, as relações de exploração não se traduzem somente pela extorsão da mais-valia, consagrada pelo salário, mas é através do salário que a exploração exerce o seu efeito, inclusive, na própria prática de produção sob as espécies da divisão do trabalho. Entenda-se por divisão do trabalho social a divisão da produção social entre diferentes sectores: agricultura e indústria e os diferentes sectores da indústria, sendo que a divisão do trabalho social é “l'effet des rapports de production en tant que rapports d'exploitation au sein même de procès de production” (p. 69).

Toda a divisão técnica do trabalho é uma divisão social do trabalho porque todo o processo de produção implica a existência de um número definido de postos de trabalho qualificado sendo a condição dos meios de produção que comanda a definição desses postos. A divisão em classes sociais está, pois, presente na divisão, organização e direcção do processo de produção, através da distribuição dos postos em função da pertença de classe e da formação escolar dos indivíduos que os ocupam. Enquanto uns possuem o monopólio de certos conteúdos e de certas formas de saber, “savoir-faire”, outros permanecem estacionados noutros conteúdos e formas de “savoir-faire”. O monopólio dos primeiros tem como contrapartida, apesar do mito de todos os cursos nocturnos imagináveis, a proibição de sair dos conteúdos e formas de saber nas quais a exploração os fixa. Esta segregação, interior a qualquer processo de produção, marca profundamente o carácter social de toda a divisão, pretensamente, técnica do trabalho. Por outro lado, e comprovando o exposto, não existe organização do processo de trabalho sem o exercício da sanção desta dominação de classe, sem uma repressão exercida no interior da divisão de trabalho e realizada pelos seus próprios agentes.

Na repressão interna exercida sobre os assalariados pelos próprios companheiros de trabalho que estão sob as ordens da direcção, a qual é sempre uma direcção de classe, atesta que a divisão puramente técnica do trabalho não passa da máscara de uma outra divisão: a divisão social, efeito da divisão de classes. Esta divisão social, que é o efeito da repartição dos indivíduos em classes, leva a uma dupla e conjunta demarcação entre o monopólio de certos empregos reservados a uma parte do pessoal e o estacionamento em empregos subalternos para a outra parte do pessoal: os trabalhadores.

Consequentemente, as forças de trabalho podem ser divididas em três grandes categorias: os que se asseguram somente das funções de produção, seja os proletários; os que assumem as funções de exploração, como por exemplo os técnicos e os directores e os que garantem as funções de repressão, os quadros. Todos eles têm, exclusivamente, por base e por fim a rude exploração dos trabalhadores assalariados, os puros agentes da produção, os denominados proletários.

A produção/exploração só é exequível porque os proletários e outros assalariados não possuem nenhum meio de produção vendo-se forçados a simplesmente viverem, a se engajarem na produção que os explora subjugados a uma ideologia burguesa da luta de classes capitalista a qual se reveste da

illusion juridique bourgeoise selon laquelle “ le travail est payé à sa valeur” ; L’idéologie jurídico-morale correspondante qu’il faut “respecter son contrat” de travail, et à travers lui les règles de l’ordre intérieur l’entreprise ; et L’idéologie economiste-techniciste qu’il « faut bien qu’il y ait des postes différents dans la division du travail » et tels individus pour les occuper. Cette idéologie contribue bien plus que la répression à faire « marcher » les ouvriers (p. 67).

A luta de classes exerce-se, fundamentalmente, no seio das condições de trabalho e da divisão do trabalho, assim como a luta das classes políticas estão enraizadas na luta das classes económica. Esta última constitui uma luta contra a forma material e violenta da exploração, a tendência do capitalismo para reduzir os salários, a divisão social-técnica do trabalho e contra a ideologia burguesa repressora. A consciência de classe, da classe trabalhadora só pode ser edificada através da luta ideológica, constante, contra a ideologia burguesa do trabalho, cuja existência material se reflecte nas práticas sociais necessárias para a reprodução das relações sociais de produção.

Também, no meio escolar está patente esta luta de classes que, segundo Cassin (2002), é uma luta predominantemente

ideológica, é a luta pela manutenção da ideologia hegemônica das classes dominantes e a resistência à essa imposição e a busca da construção de uma nova hegemonia. A escola em seu papel de transmissora da cultura das classes dominantes, se constitui em importante instrumento de construção e manutenção da

hegemonia ideológica, através do ensino e de outras formas ideológicas no interior das mesmas (p. 120).

Por isso a escola deve ser pensada como uma instituição reprodutora das relações de produção e simultaneamente como importante locus da luta de classes, que se apresenta, predominantemente, como luta ideológica (Cassin, 2002).

Ao falar dos meios de produção e das forças reprodutivas, Althusser (1995), recorda que deixámos em silêncio aquilo que as distingue, ou seja, a reprodução da força de trabalho que é assegurada dando-lhe o meio material de se reproduzir através do salário que consta na contabilidade como capital de mão-de-obra e não como condição da reprodução material da força de trabalho que deve ser diversamente qualificada ao ser colocada em execução no intrincado sistema do processo de produção.

A reprodução da qualificação variada da força de trabalho, no regime capitalista, é assegurada, ou tende a ser, não no trabalho (aprendizagem na própria produção), mas cada vez mais fora da produção, pelo sistema escolar capitalista e outras instâncias e instituições. O que aprendemos na escola é, essencialmente, a ler e a escrever e a contar, ou seja, algumas técnicas e, também, elementos de cultura científica ou literária directamente utilizável em diferentes postos de produção: disseminamos um ensino para os trabalhadores, outro para os técnicos, outro para os engenheiros e outro para os quadros superiores. Ao mesmo tempo que aprendemos as técnicas e o “savoir-faire” assimilamos as regras da utilização adequada ao poste de trabalho que está destinado a ocupar qualquer agente da divisão do trabalho: regras da moral profissional, regras do respeito da divisão social-técnica do trabalho e regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. Aprendemos, ainda, a bem falar e a bem escrever, ou seja a bem falar aos trabalhadores para os intimidar ou adular. É para isto que serve o ensino secundário ou superior, segundo Althusser (1995). A reprodução da força do trabalho exige, não só, uma reprodução da qualificação, mas ao mesmo tempo, uma reprodução da sua submissão a estas regras de respeito da ordem estabelecida,

une reproduction de sa *soumission à l'idéologie dominante* pour les ouvriers, et une reproduction de sa *capacité à bien manier l'idéologie dominante* pour les agents de l'exploitation et de la répression, afin qu'ils assurent “par la parole” la domination de la classe dominante. (p. 78).

A escola, como outras instituições do Estado (Igreja, Exército e partidos políticos cuja existência está ligada à existência do Estado), ensina o “savoir-faire”, mas através de meios que asseguram a subjugação à ideologia dominante ou à sua prática. Todos os agentes de produção, de exploração e de repressão, sem falar dos profissionais da ideologia, devem estar preparados para se conscientizarem do seu papel, seja de explorados (trabalhadores), exploradores (capitalistas), auxiliares de exploração (quadros) ou grandes sacerdotes da ideologia dominante porque

C'est dans les formes et sous les formes de l'assujettissement idéologique qu'est assuré la reproduction de la qualification de la force de travail (p.79).

Consideramos que é a partir da reprodução que é possível e necessário pensar a existência e a natureza da super-estrutura e esclarecer várias questões de que a metáfora espacial do edifício de Marx indicava a existência sem lhe dar uma resposta conceptual. Não é possível esclarecer o que é o Estado e a Ideologia, assim como as relações que se estabelecem entre o Estado, a Ideologia e o Direito a não ser do ponto de vista da reprodução. Neste âmbito, Althusser introduz os Aparelhos Ideológicos de Estado (escola, família, religião, política, sindicatos, informação, edição - difusão e cultura) como aparelhos repressivos e apresenta cada um deles como

un système d'institutions, d'organisations, et de pratiques correspondantes, définis. Dans les institutions, organisations et pratiques de ce système est réalisé tout ou partie (en général une combinaison typique de certains éléments) de l'Idéologie d'État. L'Idéologie réalisée dans un AIE assure son unité de système, sur la base d'un « ancrage » dans des fonctions matérielles, propres à chaque AIE qui ne sont pas réductibles à cette idéologie, mais lui servent de « support »(109).

A cada aparelho correspondem determinadas instituições ou organizações. Ao Aparelho Ideológico escolar estão, intrinsecamente, ligadas as escolas e os diferentes níveis de aprendizagem; ao religioso, as igrejas e as suas organizações especializadas; ao político o parlamento, partidos políticos; ao da informação, a imprensa; ao familiar, todas as instituições que dizem respeito à família, inclusive as associações de pais e ao cultural todos os espectáculos, incluindo o desporto, assim como uma série de instituições que talvez estejam em comum com o que chamámos o Aparelho Ideológico



de Estado da Edição. As instituições e organizações que constituem cada aparelho formam um sistema e este, bem como cada Aparelho Ideológico de Estado, ainda que definido como ideológico, não é reduzível à existência de “ideias” sem suporte real e material. Não significa que a ideologia de cada Aparelho Ideológico de Estado seja realizada em instituições materiais e baseada em práticas materiais, mas que estas práticas materiais poderão estar ancoradas em realidades não ideológicas.

O que distingue, nas sociedades capitalistas, os Aparelhos Ideológicos de Estado do aparelho repressivo do Estado é que este é, por definição, repressivo, usando directa ou indirectamente a violência física, mas os Aparelhos Ideológicos de Estado não podem ser repressivos no mesmo sentido que o aparelho de Estado porque não utilizam por definição a violência física pelo menos de modo dominante visível. Os Aparelhos Ideológicos do Estado distinguem-se do aparelho do estado

en ce qu'ils fonctionnent non pas “à la violence”, mais “à l'idéologie” (...) ces appareils fonctionnent apparemment “*tout seuls*”, sans le recours à la violence, mais en réalité par d'autres moyens que la violence à savoir *par l'idéologie* ou plutôt *l'idéologisation*. Par là, nous marquons très nettement la distinction qui sépare l'Appareil d'État des Appareils idéologiques d'État (Althusser, 1995, p. 110).

Ainda que pareça paradoxal não são as instituições que produzem as suas próprias ideologias, apenas as realizam, embora possam criar, no seu seio e nas suas práticas, certas formas de ideologia inexplicáveis fora delas. Contudo, elas são

*des éléments d'une idéologie (l'Idéologie d'État) qui “se réalisent dans” ou “existent dans” des institutions correspondantes, et leur pratiques*(113).

Parece evidente, para Althusser, que o aparelho de estado é composto por dois aparelhos distintos: o aparelho repressivo de estado (governo, administração, exército, polícia, guarda, tribunais, magistratura, prisões...) corpo único, centralizado e os Aparelhos Ideológicos de Estado, múltiplos, relativamente independentes e unificados como sistema distinto por toda ou parte da ideologia de estado. O aparelho repressivo de estado funciona de modo prevalente à repressão enquanto os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam de modo prevalente à ideologia. A unidade geral do Sistema de

conjunto dos aparelhos de estado é assegurada pela unidade política de classe, da classe que detém o poder de estado e pela ideologia de estado correspondente aos interesses fundamentais da classe (ou das classes) no poder. Quer a política de classe, no poder, quer a ideologia de estado (ideologia da classe dominante) têm como objectivo assegurar as condições de exploração das classes exploradas pelas classes dominantes, ou seja, a reprodução das relações de produção

*est assurée par l'exercice du Pouvoir d'État dans les Appareils d'État, l'Appareil répressif d'État d'une part, et les Appareils idéologiques d'autre part (p. 169).*

O aparelho repressivo do estado assegura pela força (física ou não) as condições políticas da reprodução das relações de produção e, sobretudo, o aparelho de estado garante a repressão das condições políticas gerais do exercício dos Aparelhos Ideológicos do Estado. É por intermédio da ideologia dominante (ideologia de estado) que é assegurada a “harmonia” entre o aparelho repressivo de Estado e os diversos Aparelhos Ideológicos de Estado.

O aparelho ideológico escolar substituiu, nas suas funções, o antigo Aparelho Ideológico do Estado, até então, dominante – a igreja. O par escola/ família substituiu o par igreja/família. A escola passou a representar o papel principal ainda que de forma silenciosa. Ao ter a seu cargo a educação das crianças de todas as classes sociais

*Elle leur inculque, pendant des années, les années où l'enfant est le plus « vulnérable », coïncé entre l'appareil d'État Famille et l'appareil d'État École, des « savoir-faire » enrobés dans l'idéologie dominante (...) ou tout simplement l'idéologie dominante à l'état pur (p. 174).*

Para Althusser (1995), a maioria destas crianças é formada para entrarem no caminho da produção e tornarem-se os trabalhadores, ou os camponeses enquanto, uma pequena parte da juventude escolarizada continua a percorrer um caminho que os leva a assegurarem os postos dos pequenos e médios quadros, empregados, pequenos e médios funcionários e pequenos burgueses de toda a índole. Apenas um pequeno grupo consegue atingir o topo, mas, ou acaba no desemprego intelectual ou contribui para fornecer os agentes da exploração e os agentes da repressão, os profissionais da ideologia e também os agentes da prática científica. Na verdade cada um irá

desempenhar um papel específico na sociedade: papel de explorado (de consciência profissional, moral, cívica, nacional e a-política); papel de agente da exploração (saber comandar e falar aos trabalhadores); agentes da repressão (saber comandar e se fazer obedecer sem discutir) ou de profissional da ideologia (saber tratar as consciências com respeito), ou seja, o desprezo, a chantagem e a demagogia que convêm à Moral, à Virtude. Também, neste contexto, a escola continua a fazer a sua triagem de acordo com os anos de escolaridade mantendo, assim, a sua tarefa de reprodutora das relações sociais. Althusser (1995) chama a atenção para o facto de nenhum Aparelho Ideológico de Estado dispor, desta audiência, durante tantos anos e tantas horas por dia como o aparelho escolar. A escola recebe alunos de todas as classes sociais e, ao longo dos anos que dura a sua formação escolar e no período em que as crianças são mais vulneráveis, inculca-lhe o “savoir-faire” da ideologia dominante “cumprindo seu papel de reprodutora das relações sociais”. É através da aprendizagem

de ce qui se réduit en définitive à quelques savoir-faire définis, enrobés dans l’inculcation massive de l’idéologie de la classe dominante, que sont par excellence reproduits les *rapports se production* d’une formation sociale capitaliste, c’est-à-dire les rapports d’exploités à exploitants et d’exploitants à exploités (...) les mécanismes qui produisent ce résultat vital pour le régime capitaliste sont naturellement recouverts et dissimulés par une idéologie de l’École universellement régnante, puisque c’est une des formes essentielles de l’idéologie bourgeoise dominante : une idéologie qui représente l’École comme un milieu neutre, dépourvu d’idéologie (puisque...laïque), où des maîtres respectueux de la « conscience » et de la « liberté » des enfants qui leur sont confiés (en toute confiance) par leurs « parents » (lesquels sont aussi libres, c’est-à-dire *propriétaires* de leurs enfants) les font accéder à la liberté, la moralité et la responsabilité d’adultes par leur propre exemple, les connaissances, la Littérature, et les vertus « libératrices » bien connues de l’Humanisme littéraire ou scientifique (p. 176).

Os saberes ministrados pelas instituições escolares (cruciais instrumentos de inculcação) disseminam a (s) ideologia (s) da (s) classe (s) dominante (s), mas Althusser (1995) relembra que apesar de a escola ser um local privilegiado para a reprodução das relações de produção capitalistas, esta não deve ser entendida como um Aparelho Ideológico de Estado, mas tão-somente uma das diversas instituições que compõem o

Aparelho Ideológico de Estado escolar, enquanto sistema. O aparelho Ideológico de Estado deve ser entendido como um *sistema* complexo e concertado do qual fazem parte inúmeras e variadas organizações e instituições e suas práticas correspondentes.

Para Cassin (2002)

A afirmação de o Aparelho ideológico de Estado escolar e os elementos que o constituem, as instituições escolares e organizações, serem instrumentos de reprodução da ideologia de Estado, situa-se enquanto ideologia dominante, e enquanto tal, pressupõe-se a existência de ideologias dominadas. Portanto, tanto o interior do AIE escolar como as próprias escolas refletem a luta de classes da sociedade, em que a ideologia da classe dominante luta para manter-se enquanto tal, e as ideologias das classes dominadas lutam para se tornarem dominantes, hegemónicas (p. 115).

A escola além da função continuada de reprodutora assume também o papel de “reprodutora do disciplinamento capitalista” (Quintella & Mayer) transmitindo não só o saber prático, mas difundindo modelos que afiancem a sujeição do indivíduo à ideologia dominante, garantindo a

*reprodução da força de trabalho* do proletariado. A educação legitima os interesses das classes dominantes, reproduz seus valores através da *escola*, que encarrega-se de transmitir conhecimentos que ‘devem’ ser tomados como verdades fundamentais, que devem ser assimilados pelos educandos e representados pelos professores. A *escola* age por valores e procura aperfeiçoar o *sistema* dentro do qual está inserida e ao qual serve; é a sociedade que institui a *escola* e não o inverso, a *escola* é um *instrumento de reprodução* e, por isso mesmo, manutenção do sistema vigente. E aqueles que protestarem contra isso serão rapidamente reprimidos e silenciados (p.4).

Para Quintella & Mayer as imposições a que a escola sujeita os seus alunos é ainda visível através dos materiais didáticos utilizados pelo professor, agente essencial “desta forma de *Poder*”.

Se prestarmos atenção nos livros didáticos, seremos capazes de perceber a homogeneidade das informações ali contidas (existem livros que trazem os mesmos textos, e são muitas vezes acríticos); quase todos os livros trazem os mesmos

conceitos, fábulas e figuras que ilustram sempre as coisas como o sistema capitalista ‘pensa’ que elas deveriam ser, e não se preocupam com a realidade dos educandos. Essas fábulas são uma maneira gentil de se dizer que qualquer curiosidade, criatividade e transformações serão mal vindas. Assim, a educação não pode trabalhar com a realidade social dos educandos das classes ‘baixas’. Os educandos se enchem de culpa, vergonha e medo, tornando-se frágeis, dóceis e socialmente produtivos, ou marginalmente agressivos. Seja como for, qualquer potencialidade efetivamente subversiva seria castrada, para o bom funcionamento da socialização, nesta ‘sociedade’ imposta pelo sistema educacional (p.5).

### **2.3. Basil Bernstein**

Ce qu’il est intéressant de constater c’est que la structure qui permet réellement au pouvoir d’être relayé, au pouvoir d’être transmis, n’est pas elle-même soumise à l’analyse. Paradoxalement, ce qui manque aux théories de la reproduction culturelle c’est l’analyse interne de la structure du discours [pédagogique] lui-même, or c’est la structure de ce discours, la logique de ce discours, qui fournissent les moyens par lesquels il peut véhiculer les relations externes de pouvoir (Bernstein, 2007, p. 4).

Ao investigar o trabalho de Bernstein, Santos (2003) refere que para o sociólogo as teorias da reprodução cultural existentes, incluindo a de Bourdieu, contemplam a educação, apenas, como veículo das relações de poder extrínsecas ao campo educativo e que as referidas relações, presentes no tecido social, são deslocadas para a escola que, em seguida, as reproduz. Como tal é essencial que se clarifique o modo como são difundidos, no ensino, os aspectos de dominação verificando-se a inexistência de teorias da reprodução que contemplem estudos internos sobre a estrutura e a lógica do discurso.

Bernstein (2007) começa por atestar que, em todos os estudos feitos sobre o sistema educativo, não importa em que perspectivas, a comunicação pedagógica é frequentemente entendida como um transmissor das mensagens ideológicas e das relações de poder exteriores, ou pelo contrário, como um transmissor, aparentemente neutro, de competências diversificadas. A maior parte dos estudos só examinam “ce que est véhiculé ou relayé” não atendendo à construção da própria transmissão. Verifica-se,

também, que não existem estudos sobre a gramática social, sem a qual nenhuma mensagem é possível.

Segundo o autor, antes de abordarmos o dispositivo pedagógico é crucial uma breve abordagem sobre o dispositivo linguístico. Se observarmos o dispositivo linguístico, verificamos que este tem um sistema formal de regras que regem as diversas combinações que nós fazemos quando falamos ou escrevemos. De acordo com estas regras a aquisição e as possibilidades criativas são independentes da cultura: existe ao nível do social, mas não ao nível cultural. Do ponto de vista evolucionista podemos dizer que a aquisição deste dispositivo é independente de toda a ideologia, embora as suas regras não o sejam. No entanto, há um potencial de significações exteriores ao dispositivo linguístico que o activa e que dá origem à comunicação. As regras que se propõem com vista à compreensão da comunicação, no seu contexto, são necessariamente regras contextuais, necessárias para perceber a comunicação local que o dispositivo torna possível. As regras do dispositivo são relativamente estáveis e as que regem a comunicação são reguladas contextualmente. Assim, poder-se-á perguntar se as regras e os sistemas de classificação são integrados no dispositivo de modo a reger o que ele produz. Se assim é, então, o veículo da comunicação rege o que é veiculado e as regras do dispositivo linguístico não são independentes da ideologia, mas reflectem a importância acordada ao potencial de significação criado pelos grupos dominantes pelo que a relativa estabilidade das regras devem, provavelmente, ter a sua origem nos interesses dos grupos dominantes. Embora a questão seja complexa mostra que o dispositivo não é neutro e que contém, em si próprio, uma função reguladora intrínseca.

Le “vecteur” consiste en des règles relativement stables et “le véhiculé », en des règles contextuelles. Aucun des deux ensembles de règles n’est idéologiquement neutre (Bernstein, 2007, p. 58).

Quanto ao modelo do dispositivo pedagógico, Mainardes & Stremel (2010) esclarecem que a teoria do dispositivo pedagógico

foi elaborada como um modelo para analisar o processo pelo qual uma disciplina ou um campo específico de conhecimento é transformado ou “pedagogizado” para constituir o conhecimento escolar, o currículo, conteúdos e relações a serem transmitidas (p. 11).

e que

Os estudos de Bernstein colocam em questão o papel da educação na reprodução cultural das relações de classe, evidenciando que a pedagogia, o currículo e a avaliação são formas de controle social. (p. 3)

Bernstein (2007) refere que o dispositivo pedagógico possui regras internas que dirigem a comunicação pedagógica que ele torna possível a qual age, selectivamente, sobre o potencial de significações, ou seja, o discurso susceptível de ser pedagogizado. O dispositivo pedagógico rege em permanência o universo ideal dos potenciais de significações de modo a restringir ou ampliar as suas realizações. Apesar das diferenças reais (de acordo com Santos, (2003) o modo como se comunica pode alterar as regras do dispositivo pedagógico o que não acontece com o dispositivo linguístico. O dispositivo pedagógico é similar ao linguístico dado que a sua estrutura formal é idêntica. As formas de realização do dispositivo pedagógico como as do dispositivo linguístico estão submissas a regras que variam com o contexto e que são, relativamente, estáveis, mas

Ces règles, comme les règles du dispositif linguistique, ne sont pas idéologiquement neutres (Bernstein, 2007, p. 59).

Prossegue o autor relatando que o dispositivo pedagógico fornece a gramática intrínseca ao discurso pedagógico que pode ser analisada através de três regras intrinsecamente ligadas entre si: as regras de distribuição, de recontextualização e de avaliação. Estas estão ligadas hierarquicamente dado que as regras de recontextualização decorrem das regras de distribuição e as regras de avaliação derivam das regras de recontextualização, existindo, entre elas, uma inter-relação necessária e relações de poder, ou seja, a recontextualização do saber não ocorre sem a sua produção e, por sua vez, a reprodução não se verifica sem que este seja recontextualizado.

A função das regras distributivas (Bernstein, 2007)

est de réguler les relations entre le pouvoir, les groupes sociaux, les formes de conscience et de pratique. Les règles distributives spécialisent ; à l'intention des groupes sociaux, des formes de savoir, des formes de conscience et des formes de pratique. Les règles distributives distribuent des formes de conscience en

distribuant des formes différentes de savoir(...)les règles de recontextualisation régulent la formation du discours pédagogique spécifique (...) les règles d'évaluation font partie intégrante de toute pratique pédagogique ( p. 60).

As regras distributivas distinguem duas classes diferentes do saber que são inerentes à própria linguagem: a classe do pensável e a classe do impensável. Assim, em todas as sociedades, existem pelo menos duas bases fundamentais de saber: o saber esotérico e o saber banal ou regular. Existe “le savoir de l'autre” e “l'altérité du savoir”, o saber que diz respeito ao “é assim” (o saber do possível) por oposição à possibilidade do impossível. Aquilo que separa estas duas classes de saber está subjacente a contextos epocais verificando-se que o conteúdo das classes varia histórica e culturalmente.

Na sociedade moderna, contemporânea, o controlo do impensável reside, essencialmente, mas não inteiramente, nas esferas mais elevadas do sistema educativo. Isto não significa que o impensável não possa existir fora deste, mas que o controlo e a gestão do impensável são exercidos, essencialmente, pelas instâncias mais elevadas do sistema educativo. Por outro lado, o pensável, nas modernas e complexas sociedades é gerido pelos sistemas escolares. Existe uma profunda similaridade entre o modo de estruturar as significações entre as sociedades mais simples e as mais complexas, a qual reenvia para uma ordem particular de significações que não deve ser considerada, apenas, como abstracta, mas ter em consideração a forma que esta abstracção toma. A feição que esta adquire e que une os dois tipos de sociedade é uma forma que postula e permite a relação entre dois mundos diferentes: o mundo material e o mundo imaterial, o mundo quotidiano e o mundo transcendente. As significações que criam e unem estes dois mundos devem ser, sempre, significações que possuam uma relação indirecta com uma base material específica. Se estas significações têm uma relação indirecta a uma base material específica, as próprias significações criam uma clivagem ou um espaço,” le clivage potentiel discursif”. Este espaço pode tornar-se o lugar de possibilidades e de realizações alternativas da relação entre o que é material e o que é imaterial. É o lugar do impensável, do impossível, o ponto de encontro entre a ordem e a desordem, a coerência e a incoerência. Resumindo, é o lugar crucial “de ce qui est encore à penser”.

Bernstein (2007) diz-nos que é função das regras distributivas tentar regular o tipo de conhecimento a que podem aceder os que têm acesso a esse lugar e, ainda, o modo como se adquirirá esse saber. O controlo sobre o acesso a esse lugar exerce-se através duma selecção de agentes que terão sido pedagogizados de modo legítimo. Mais



o próprio processo pedagógico revela a possibilidade da clivagem e dá forma à sua realização. As relações de poder de que as regras distributivas são o mediador estão, necessariamente, sujeitas à mudança. Estas distribuem o impensável e o pensável, diferenciam e estratificam os grupos produzidos pelas regras distributivas que se traduzem, sociologicamente, “en champ de la production du discours”, com regras específicas de acesso e controlos especializados do poder. Este campo é cada vez mais controlado, actualmente, pelo próprio Estado. As regras distributivas definem, ainda, quais as coisas que são distribuídas, a que pessoas e sobre que condições e esforçam-se por estabelecer os limites extremos do discurso legítimo. O próprio discurso pedagógico repousa em regras que criam comunicações especializadas através das quais os sujeitos pedagógicos são seleccionados e criados.

O discurso pedagógico, aqui entendido

comme une règle qui renferme deux discours ; un discours sur les compétences de divers ordres et leurs relations entre elles, et un discours d’ordre social (Bernstein, 2007, p. 64),

contém regras que criam competências diversas assim como regras que regem as relações entre elas e as que criam a ordem social. O discurso que concebe as competências especializadas e as suas relações entre elas é o discurso instrutor e o discurso moral que cria a ordem, as relações e a identidade é o discurso regulador. O discurso instrutor está imbricado no discurso regulador sendo este o discurso dominante. O dispositivo pedagógico é a regra que conduz à imbricação dum discurso num outro, para criar um texto, para criar um único discurso. Nas escolas ou nas salas de aula, há quem faça uma distinção entre o que chamam a transmissão de competências e a transmissão de valores, mas a verdade é que há apenas um discurso e o dispositivo pedagógico tem como finalidade mostrar esta realidade.

O discurso pedagógico é compreendido como um princípio (não um discurso) que permite a apropriação doutros discursos e a sua colocação em relação especial entre eles, tendo como objectivo a sua transmissão e aquisição selectivas, ou seja, permite a circulação e a reorganização dos discursos através do seu deslocamento, relocação e focalização. No processo de deslocamento de um discurso, ou seja, quando tomamos um discurso no seu lugar original de eficácia e o deslocamos para um lugar pedagógico (discurso pedagógico), produz-se uma transformação, porque sempre que um discurso

muda de posição, há um espaço no qual a ideologia pode actuar. Quando o discurso se desloca, é transformado ideologicamente, passa de discurso real, de um discurso sem mediação, para um discurso imaginário.

Le discours pédagogique est construit par un principe de recontextualisation qui, sélectivement, s'approprie, relocalise, recentre et met en relation d'autres discours pour constituer son ordre propre (Bernstein, 2007, p. 66).

Podemos, então, afirmar que o discurso pedagógico é gerado por um discurso recontextualizante e que o campo pedagógico de recontextualização tem uma função essencial porque cria a autonomia fundamental da educação.

Um campo pedagógico de recontextualização é composto de posições (opostas e complementares), construindo uma arena de conflito e luta por controle (...) Uma posição no campo é uma especialização do discurso, especialização de atores patrocinadores e uma identidade especializada, que assume um significado a partir de posições opostas e complementares (...) os campos oficiais de recontextualização são arenas para a construção, distribuição, reprodução e mudança de identidades pedagógicas. As identidades pedagógicas têm uma base social e uma carreira. A base social representa os princípios de ordem social e os desejos institucionalizados pelo Estado em seu sistema educacional (Bernstein, 2003 p. 79).

Bernstein (2007) define dois campos fundamentais de recontextualização: um campo oficial de recontextualização criado e dominado pelo Estado, seus agentes e seus ministérios seleccionados e um campo de recontextualização pedagógico. Este último é composto de pedagogos que exercem nas escolas e nos departamentos da educação, de jornais especializados e de fundações privadas para a investigação. Se o campo de recontextualização pedagógico pode ter um efeito sobre o discurso pedagógico, independentemente do campo oficial de recontextualização, então, existe uma certa autonomia e uma luta no que respeita ao discurso pedagógico e suas práticas. Mas se existir, apenas, o campo oficial de recontextualização, então, não há autonomia. Actualmente, o Estado esforça-se por enfraquecer o campo de recontextualização pedagógico através do campo oficial de recontextualização e assim reduzir a sua

autonomia relativa na construção do discurso pedagógico e no que respeita aos seus contextos sociais.

O aparelho pedagógico, ao regular a relação entre as regras de distribuição, de recontextualização e de avaliação, estabelece a relação entre *poder*, *conhecimento* e *consciência* e, desta forma, constitui um instrumento crucial de reprodução cultural. É o aparelho pedagógico que, através das regras de distribuição, distribui o *poder*. Este embebido no *conhecimento* educacional, de acordo com os princípios de recontextualização do discurso pedagógico, é inculcado nos sujeitos quando, através das regras de avaliação, são diferencialmente posicionados, adquirindo uma *consciência* específica (Morais & Neves, 2007, p. 121).

De acordo com o dispositivo pedagógico (Morais & Neves, 2007), a produção do discurso pedagógico oficial é consequência das ligações que se celebram nos níveis de geração e de recontextualização do discurso regulador geral.

O discurso regulador produz “*l’ordre dans le discours instructeur*” (Bernstein, 2007). Não há discurso instrutor que não seja superintendido pelo discurso regulador pelo que a ordem no interior do discurso pedagógico é toda ela constituída pelo discurso regulador o que demonstra que de facto há, apenas, “un seul discours et que le discours régulateur est le discours dominant” (p. 68).

No entender de Moraes & Neves (2007),

O discurso regulador geral contém os princípios dominantes da sociedade e é gerado como resultado das relações e influências entre o campo do Estado e os campos da economia (recursos físicos) e do controlo simbólico (recursos discursivos) (p.122).

As autoras defendem que o modelo do dispositivo pedagógico insinua a existência de meios bastante dinâmicos que interferem na produção e reprodução do discurso pedagógico e os princípios dominantes que o discurso regulador geral dissemina espelham “posições de conflito”, existindo

sempre fontes potenciais ou reais de conflito, resistência e inércia entre os agentes políticos e administrativos do campo de recontextualização oficial, entre os diversos agentes do campo de recontextualização pedagógica e entre o contexto

primário do aquisidor e os princípios e práticas da escola. Além disso, os professores e os autores de manuais escolares podem sentir-se incapazes ou relutantes em reproduzir o código de transmissão educacional subjacente ao discurso pedagógico oficial (Morais & Neves, 2007, p. 122).

Bernstein (2007), partindo do exemplo da física, esclarece que quando os agentes da recontextualização se apropriam da física os resultados não podem, formalmente, ser derivados da lógica deste discurso. Sem ter em conta a lógica intrínseca que constitui o discurso especializado e as actividades que chamamos da física, os agentes da recontextualização fazem uma selecção na totalidade das suas práticas a que chamam física no campo de produção da física. Há, também, uma selecção no modo como a física será colocada em relação com outros sujeitos, na sequência e no ritmo das aquisições. Mas estes elementos não podem ser deduzidos da lógica do discurso da física nem das suas diversas actividades no campo da produção do discurso. Que haja ou não uma lógica intrínseca à física, as regras da sua transmissão são factos sociais. E se são factos sociais, há princípios de selecção os quais são activados por um elemento do discurso regulador. As regras de selecção, relação, sequência e ritmo de aquisições da ordem da física, na escola, são função do discurso regulador patente no que

dit ce qu'est la physique, et il est clair qu'il a un auteur. Le point le plus intéressant. Cependant, est que les auteurs de manuels de physique sont rarement de physiciens qui exercent dans le champ de la production de la physique ; ils travaillent dans le champ de la recontextualisation (Bernstein, 2007, p. 68).

Gallian (2008), refere a fraca explicitação do “quê” e do “como” do discurso pedagógico nos manuais escolares e interroga a sua significação à luz da tão falada flexibilização curricular dado que

diante de tal indefinição por parte dos documentos oficiais e da usual importância dos manuais escolares no trabalho docente, o professor estaria tanto mais limitado nas suas escolhas quanto pior a sua formação ( p. 250).

Ao abordar a temática dos manuais escolares como um dos processos de recontextualização do discurso pedagógico oficial e como veículos de transmissão do discurso pedagógico regulador, Calado (2007), conclui que

Os manuais escolares (DPR) apresentam um elevado grau de recontextualização da mensagem dos documentos curriculares (DPO), no sentido de uma menor expressão e menor conceitualização das características pedagógicas em análise, sobretudo ao nível da intradisciplinaridade entre diferentes conteúdos científicos, no grau de complexidade de competências e conteúdos científicos e consequentemente no nível de exigência conceitual (p. 194).

No entender de Bernstein (2007), o discurso de recontextualização recontextualiza, não só o “quê” do discurso pedagógico (qual o discurso que se deve tornar o sujeito e o conteúdo da prática pedagógica) mas, também, o “como”, ou seja, a teoria do ensino. Isto é essencial porque a selecção da teoria do ensino não é totalmente instrumental. A teoria da educação pertence ao discurso regulador e encerra, ela própria, um modelo de aluno, de professor e um modelo da relação entre estes. Sendo o discurso pedagógico um « discours instructeur enraciné dans le discours régulateur » este será, inevitavelmente, transformado em prática pedagógica.

Ao nível mais abstracto, o discurso pedagógico define um tempo, um texto e um espaço e coloca-os em relação uns com os outros. A particularização do tempo, do texto e do espaço, realizada pelo discurso pedagógico, marca-nos cognitivamente, social e culturalmente. Todo o discurso pedagógico virgula o tempo, inscreve uma ruptura no tempo transformando-o em idade, em etapas pontuadas de idade que são totalmente imaginárias e arbitrárias. Quanto ao texto é transformado num conteúdo específico e o espaço num contexto próprio. Deste ponto de vista é importante compreender que por detrás deste nível real, mais evidente, se encontra um primeiro nível abstracto. Finalmente, podemos transformar a idade, o conteúdo e o contexto ao nível das relações sociais, da prática pedagógica e de traços essenciais da comunicação, sendo a idade transformada em aquisição, o conteúdo em avaliação e o contexto em transmissão. Verificamos que a decifração da prática pedagógica é a avaliação e, se colocarmos em conjunto as relações horizontais e verticais obtemos a prática pedagógica. A avaliação condensa a significação do dispositivo na sua globalidade e a sua finalidade é “fournir un instrument de régulation symbolique de la conscience (71) ».

Importa referenciar que o discurso horizontal (Morais & Neves, 2007) se reporta ao conhecimento do quotidiano, do senso comum e

tem como característica crucial o facto de ser segmentadamente organizado e diferenciado (...) tende a ser um discurso oral, local, dependente e específico do contexto, tácito e multi-estratificado (p. 125).

Já o discurso vertical contempla o saber escolar ou oficial e

pode assumir a forma de uma estrutura coerente, explícita, hierarquicamente organizada (como é o caso das ciências naturais), ou a forma de uma série de linguagens especializadas com modos especializados de questionamento e critérios especializados para a produção e circulação de textos (como é o caso das ciências sociais e humanidades). No contexto da educação formal, a distinção entre discurso horizontal e discurso vertical tem expressão na distinção que usualmente se faz entre discurso não-académico e discurso académico, entre conhecimento local e conhecimento oficial, sendo os dois discursos ideologicamente posicionados e diferentemente avaliados (Morais & Neves, 2007. P. 125).

Conclui, Bernstein (2007), que o dispositivo pedagógico age como o regulador simbólico da consciência e é uma condição para a produção, reprodução e transformação da cultura. No entanto o dispositivo não é determinista nas suas consequências. A eficácia do dispositivo é limitada por uma razão intrínseca a ele próprio. Ainda que tenha por finalidade controlar o impensável, no processo de controlo do impensável ele torna acessível a possibilidade do impensável. Assim, o dispositivo contém o seu próprio paradoxo: ele não pode controlar “ce qu’il a pour raison d’être de contrôler”. A razão externa pela qual o dispositivo não é determinista está ligada à distribuição do poder que se expressa pelo seu intermédio originando lugares potenciais de contestação e de oposição. No decorrer da sua realização o dispositivo cria um espaço de confronto entre diferentes grupos pela apropriação do dispositivo porque aquele que se apropria do dispositivo tem o poder de reger a consciência, apropria-se de um lugar essencial do controlo simbólico.

Segundo Mainardes & Stremel, (2010), o dispositivo pedagógico

é uma gramática para a produção de mensagens e realizações especializadas, uma gramática que regula aquilo que processa: uma gramática que ordena e posiciona e, contudo, contém o potencial de sua transformação (p. 268).

Leites & Pacheco (2008), consideram-no

Uma “forma especializada de comunicação”, através do qual se justapõem poder e conhecimento; “*o dispositivo pedagógico é medular para a produção, reprodução e transformação da cultura*” (p. 110)

Na óptica de Leite & Pacheco (2008), a aplicação do dispositivo deve considerar a redistribuição do conhecimento não em “pacotes pré-fabricados de informação” alcançável, apenas, por alguns privilegiados, mas de acordo com as experiências do dia-a-dia dos alunos nunca ignorando a diversidade cultural. Quanto à recontextualização, que só é possível através da construção de um novo discurso pedagógico, há que enaltecer o saber do quotidiano e diversificá-lo para que surjam novas trajectórias que levem à busca de diferentes saberes e modos de os “conceptualizar” alcançando, assim, um lugar no currículo. Deste modo, professores e alunos deixarão de ser vistos como “objectos passivos”: os primeiros

meros portadores de uma didáctica que transmite um pacote curricular que lhes foi fornecido, para se transformarem em agentes construtores de um currículo (Leite & Pacheco, 2008, p. 111).

e os segundos

meros receptores de um currículo, envolvendo-se como sujeitos em processos que lhes permitem construir o seu próprio saber, e como parceiros de uma pesquisa, em que são reconhecidos como testemunhas da sua própria cultura, contribuindo para a produção de um conhecimento da diversidade (Leite & Pacheco, 2008, p. 112).

Finalmente, a avaliação, condensadora do sistema pedagógico deverá ser entendida não, apenas, como um resultado final, mas conduzir e influenciar todo o procedimento.

O risco de um retorno ao consumo de um currículo tem de ser obstaculizado por uma avaliação que gere uma reflexão contínua sobre os processos (Leite & Pacheco, 2008, p. 112)

### **3. Multiculturalismo e Diversidade Cultural**

o mundo é uma totalidade inesgotável cabe nela outras totalidades, todas necessariamente, parciais o que significa que todas as totalidades podem ser vistas como partes e todas as partes como totalidades. Isto significa que os termos de uma qualquer dicotomia têm uma vida (pelo menos) para além da vida dicotómica pelo que não faz sentido tentar captar o mundo por uma grande teoria, uma teoria geral, porque esta pressupõe, sempre, a monocultura de uma dada totalidade e a homogeneidade das suas partes (Santos, 2002, p. 261).

Actualmente, somos confrontados com um substancial aumento da população estudantil que trouxe às escolas uma multiplicidade cultural e demográfica que não podemos, nem devemos estranhar.

De uma escola dirigida a “públicos socialmente restritos” e, por isso mesmo, “relativamente homogéneos”, rapidamente nos vimos confrontados com um aumento significativo do número de alunos a escolarizar numa escola em que a diversidade e heterogeneidade passam a ser as suas características mais comuns (Morgado, 2004, pp. 15-16).

Na sociedade contemporânea multicultural a escola tem, também, a missão de

formar indivíduos não conformistas, rebeldes, transgressores, comprometidos com a luta contra toda e qualquer opressão (Moreira, 2001, p. 68).

Dada a realidade actual é fundamental e imperativo que se repense o sistema social nas suas vertentes relacional, estratégica e política, de forma a construir sociedades mais justas que contribuam para o eclipse das diferenças sociais promotoras da exclusão social. Este sonho de uma sociedade mais justa e integradora assenta,



também, no desejo de uma educação inclusiva e respeitadora das diversidades culturais e

relaciona-se com o sonho de uma escola para todos, profundamente democrática, emancipatória, que integre e partilhe as diferenças e que a todos garanta o direito ao sucesso. Essa dimensão legítima, bem enraizada nos acontecimentos presentes, é a aposta numa educação para a tolerância, para a paz, contra a guerra e contra todas as formas de violência (Tavares, 2003, p. 25).

A urgência de uma resposta satisfatória para esta realidade impõe-se. Um dos contributos viáveis poderá ser encontrado no recurso a materiais didácticos que possam atender às diversidades culturais, no contexto de sala de aula, e que preconizem um discurso híbrido que a todos contemple dando voz, entre outras, a identidades étnicas, raciais, de género que são, invariavelmente, ignoradas nos actuais currículos monoculturais e homogeneizadores colocando em causa a educação de futuras gerações e, ainda, com um impacto negativo na formação de professores (Canen & Oliveira, 2002)

De acordo com Canen, Arbache e Franco as discussões sobre o multiculturalismo começam a ocupar um lugar de destaque no campo educacional, o que reflecte, de certo modo, o interesse da classe política em colocar termo aos numerosos conflitos dos diversos movimentos sociais que se vêm manifestando na luta pelos seus direitos, num contexto de diversidade cultural. No entender de Leite & Leite (2005), em Portugal, o multiculturalismo ganhou relevância no campo educativo, nos anos 70, aquando da instituição dos ideais democráticos, na realidade manifesta de uma escola que sendo para todos perdeu de vista o perfil de aluno ideal, típico da escola tradicional, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, reforçada pela Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, na recusa de proposições monoculturais por parte do discurso político que reconhece a diversidade e na “ideia do empobrecimento cultural que resulta da desculturação da cultura de origem” (p. 2). No entanto, parece ser consensual a ideia de que o currículo não é imparcial na escolha dos conteúdos considerados mais relevantes, no modo como os transmite e nos meios escolhidos para a sua organização. O currículo é marchetado de relações de poder e difunde visões sociais específicas e interessadas, produzindo desigualdades ao nível do sucesso escolar dos diversos alunos. Solicita-se à escola e aos professores que adoptem uma postura mais

interventiva na adaptação do currículo, estabelecido a nível nacional, às “realidades locais” pois

Na sociedade onde a diversidade e o multicultural são, cada vez mais, aspectos que as caracterizam, não faz sentido a continuação do privilégio dos currículos nacionalistas e etnocêntricos, em que apenas alguns se revêem e se sentem legítimos (Leite, p. 2).

O sistema educativo baseado em políticas monoculturais de ensino não tem mais nexo, no presente mundo global e multicultural, por isso há que aceitar que estamos perante diversas realidades culturais que devem ser consideradas e vistas como fontes de conhecimento propiciadoras de um crescimento individual e colectivo. Para que, efectivamente, tenhamos uma escola onde todos são considerados, devemos ter em atenção o universo multicultural que nos rodeia, expulsando os silêncios e as marginalizações características de uma sociedade monocultural. Mais uma vez, o professor assume, aqui, um papel relevante exigindo-se-lhe competência para flexibilizar e reinventar, criando novos paradigmas que garantam o sucesso escolar sem despensar e aculturar.

Uma atitude multicultural compreende a reformulação dos conteúdos curriculares, ao nível educacional (ensino e formação de professores) como forma de entender, na sua plenitude, a diversidade cultural, quebrando barreiras que permitam a inclusão de todos no universo global e multicultural contemporâneo (Canen (2005). Todavia, a educação multicultural suscita alguma controvérsia e são dissemelhantes as atitudes perante esta. Há quem opte pela denominada “educação benevolente ou passiva” que aceita a diversidade, mas não faz questão de a conhecer, outros pela “educação anti-racista” que luta contra todas as posturas que possam levar à exclusão racial e, ainda, aqueles que defendem a “educação intercultural”, a qual considera essencial a interacção entre as vivências das diversas culturas, ou seja, acreditam ser uma mais-valia para todos a “convivialidade reflectida” (Leite, p. 7). O facto de destacarmos a diferença, mas não nos preocuparmos em compreendê-la nem em darmos a conhecer aos grupos, socialmente, mais desfavorecidos a cultura predominante ou criar condições para o seu desenvolvimento cognitivo poderá levar à guetização de grupos, socialmente, mais desfavorecidos. Importa que conheçam as normas e a

estrutura da supracitada cultura dominante para que se eliminem situações que fomentem a exclusão. Devemos

proporcionar a esses alunos um *bilingüismo cultural*, que lhes permita conhecer e reconhecer as suas origens, mas, simultaneamente, aceder ao usufruto dos direitos da cidadania conferidos pelo convívio com outras culturas (Leite, p. 7).

No entanto, não devemos falar de multiculturalismo sem ponderar as diversas abordagens de um conceito que se apresenta tão polissémico e algumas das suas contradições. Segundo André (2007), o termo multiculturalismo suscita equívocos que têm origem

nas diferentes experiências que lhe correspondem tanto na sua génese como inclusivamente na constelação político-cultural da actualidade”, na “pluralidade de sentidos com que pode ser usado o conceito de cultura” e no “duplo sentido ou a dupla acepção desta expressão ( pp. 5-6).

Diz-nos o autor que a noção de multiculturalismo pode, de facto, assumir uma significação dupla, estando a primeira ligada à “coexistência” de culturas e/ou grupos dissemelhantes, numa determinada sociedade e/ou espaço. Esta multiplicidade cultural organiza-se em torno das conjecturáveis desigualdades ligadas à etnia, religião, género, classe social e nacionalidade. Neste contexto, o termo mais adequado para espelhar esta realidade social seria “Multiculturalidade”. A segunda noção, a que realmente origina a polémica que envolve a conceituação de multiculturalismo, é a “que o dimensiona como projecto político e educativo” dado que assume

uma dimensão normativa ou prescritiva que estabelece um determinado desenho de sociedade e de comportamentos político-sociais perante a diferença (p. 6)

Neste universo surgem dois paradigmas diferentes oriundos de posturas assumidas pelos diversos autores que discutem a temática do multiculturalismo: o multiculturalismo Comunitarista (visão liberal) e o multiculturalismo progressista ou emancipatório (visão pós-colonial), sendo esta última partilhada por Boaventura Sousa Santos.

Também para Werneck, (2008) e Canen é consensual que o termo multiculturalismo assume um leque diversificado de interpretações, sendo por isso difícil e não pacífica a sua definição, que vai desde a aceitação da diversidade cultural como uma realidade folclórica até à sua ligação a posturas mais críticas que pretendem combater e denunciar estereótipos, o denominado multiculturalismo crítico.

Segundo Moreira e Candau (2008)

Quer usado como meta, conceito, atitude, estratégia ou valor, o multiculturalismo costuma referir-se às intensas mudanças demográficas e culturais que têm “conturbado” as sociedades contemporâneas. (p. 7)

Gadotti (1992) define, deste modo, o conceito

Ao fenómeno recente de confronto de culturas num mesmo território, possibilitado pelo processo urbano-industrial moderno (sociedade multicultural ou democracia multirracial) chamamos de **multiculturalismo**. A sua origem está no questionamento feito por grupos minoritários à hegemonia “do pensamento branco, masculino e ocidental (cristão) (p. 1).

Santos (2001) apresenta a sua concepção de multiculturalismo como sendo a

précondição de uma relação equilibrada e mutuamente potenciadora entre a competência global e a legitimidade local, que constituem os dois atributos de uma política contra-hegemónica de direitos humanos do nosso tempo (p. 16).

No entender de Figueiredo (2005), a sociedade actual vive um enorme paradoxo que o autor expressa do seguinte modo:

Estamos diante de uma sociedade cada vez mais globalizada, tecnologicamente avançada. Contraditoriamente, a maioria da população vive submetida a processos de exclusão e violência sem precedentes. Há uma ética que atende muito mais aos interesses do mercado, do que a espécie humana (p. 1).

Similarmente, Werneck (2008) chama a atenção para algumas antinomias no seio do universo multicultural com especial relevância no campo da educação. Os

professores, procurando compensar as posturas autoritárias que dominaram a educação, durante anos, assumem uma atitude relativista face ao multiculturalismo reconhecendo todas as culturas com os seus hábitos e comportamentos ainda que revelem serem ofensivos ou inadequados. A posição passiva perante esta realidade entra em choque com objectivos educativos que vão desde a

transformação da sociedade, ao desenvolvimento de suas potencialidades, ao seu crescimento moral e à sua humanização (Werneck, p.415).

Outra contradição evidente habita na coexistência de práticas de “homogeneização cultural” no seio de uma sociedade contemporânea que se diz culturalmente diversa. Perante esta realidade axiomática é de crucial importância que se reconsidere a relação existente entre a educação e a diversidade cultural de modo a que se possa proceder à sua avaliação. É indispensável que se proceda a uma avaliação da “hierarquia de valores” que regem as diferentes culturas impedindo, deste modo, o surgimento de um relativismo que colocará em perigo os princípios que norteiam o universo educativo, ao admitirem posturas que atropelem a defesa da “dignidade humana” só porque são inerentes a certos hábitos de uma qualquer cultura. Não podemos esquecer que

A própria noção de educação exige o comprometimento com o respeito à dignidade humana e com a justiça para com todos sem distinção (Werneck, p. 417).

Ainda segundo o autor, não se pretende defender a homogeneidade cultural, dado que cada grupo social faz a sua própria interpretação da realidade, mas sim encontrar um ponto de equilíbrio que contemple a especificidade de cada cultura e as finalidades da acção educativa, aceitando, assim, a diversidade de cada cultura sem cair no relativismo que poderá colocar em perigo as referidas finalidades do processo educativo. O professor surge no centro da questão, mais uma vez, como possível mediador de uma situação que se reconhece ser de difícil solução:

acolher e dar espaço para o desenvolvimento de manifestações multiculturais e, ao mesmo tempo, manter-se fiel aos seus objectivos educacionais (p. 417).

A escola, enquanto jardim privilegiado do processo educativo, tem de encarar o novo desafio que se lhe afigura “conciliar o universal e o particular, o global e o regional” (p. 420). Neste contexto, importa não esquecer as palavras de Ricoeur (1977),

antes de qualquer distância crítica, pertencemos a uma história, a uma classe, a uma cultura, ou a tradições (p. 92).

No entender de Canen, um educação multicultural baseada em estratégias e práticas plurais contribui, certamente, para a edificação de novas opções educativas que serão o sustentáculo da formação de novas gerações que se querem receptivas à diversidade cultural que compõe o tecido social e afrontadoras das estagnações identitárias e dos preconceitos. Todavia, isto não significa que, ao alertarmos os alunos para as múltiplas significações de se olhar o mundo, caiamos no erro de achar que tudo é válido e inquestionável. Há que exercer um diálogo

entre os valores éticos, humanos de preservação da vida e de respeito à existência do ‘outro’ e aqueles valores plurais que são particulares a grupos e identidades específicas. A partir do momento em que tais valores implicam a eliminação do outro, real ou simbólica, não podem ser aceites (p. 103).

Na perspectiva do trabalho docente, o multiculturalismo deverá ser o agente de novas práticas, estratégias e conteúdos, comprometidos com a diversidade cultural, não devendo, nunca, ser encarado como uma adenda ao currículo, previamente, estabelecido, mas sim como um caminho propiciador de discursos alternativos.

A educação multicultural, para Gadotti (1992), deve ser encarada não como uma educação análoga à educação existente, mas sim como um “**elemento fundamental da educação integral** de hoje” dando oportunidade às minorias existentes no mundo actual de resguardar as singularidades das suas culturas e, simultaneamente, possibilitar-lhes o acesso à cultura dominante. Podemos encarar a educação multicultural como um “movimento” que luta pela equidade de possibilidades educativas e contra as injustiças bem patentes em rotinas discriminatórias e preconceituosas e como “abordagem curricular”. Não significa que esta “abordagem curricular” ignore a cultura dominante, fonte de lutas dos grupos minoritários, mas que não possibilite o aniquilamento da cultura de origem dos alunos. Este modelo educativo ao interrogar “o pensamento

branco, masculino e ocidental (cristão) ” reclama, sobretudo, a inserção de outros legados culturais no currículo o que implica que o sistema educativo sofra profundas alterações que ultrapassem o conhecimento hegemónico, mas que poderão ameaçar a unidade social. A educação multicultural tem como meta a consolidação e inserção do pluralismo/diversidade cultural estimulando um entendimento recíproco que combata toda o tipo de exclusão social. No entanto, o multiculturalismo não está liberto de algumas “ambiguidades” se atendermos ao facto de que ele pode, também, levar à guetização, igualmente referida por Leite,

ou pode ser utilizado como um mecanismo de cooptação que procura integrar num único princípio unificador as diferenças culturais (Gadotti, 1992, p. 2).

Daí a polémica em torno desta temática.

Não obstante as controvérsias acerca do multiculturalismo e os paradoxos recorrentes da ameaça de unificação das diversas culturas, a educação multicultural, se compreendida como meio de cooperação entre distintas culturas que contempla as dissemelhanças culturais dos alunos, propiciará um enriquecimento do sistema educativo que terá repercussões no enaltecimento da cultura de origem dos alunos. Interessa, ainda, referir que esta

possibilita a relação entre educação e vida, promove o respeito mútuo entre os diferentes grupos sociais, eliminando estereótipos, ampliando o horizonte de conhecimentos e de visões de mundo. Por isso ela favorece principalmente as camadas economicamente mais pobres (Gadotti, 1992, p. 3).

Outros efeitos positivos dela imanados são a diversificação do conhecimento adquirido, ao contemplar as posições dos diversos grupos étnicos, a estimulação de parcerias e o rotura com o etnocentrismo com vista à

síntese entre **cultura elaborada** e **cultura popular**, entre cultura local e universal, permitindo o intercâmbio entre educação regular e educação assistemática, possibilitando o desenvolvimento dos valores democráticos e da cidadania. (...) A educação multicultural supõe uma **pedagogia dos direitos humanos** e do respeito pelo meio ambiente, uma pedagogia da compreensão das camadas populares na totalidade de suas culturas e de sua visão de mundo e de negação do autoritarismo

e do preconceito social, enfim, uma pedagogia capaz de aceitar o pluralismo de concepções pedagógicas (Gadotti, 1992, p. 3).

A fragmentação social proveniente de uma educação multicultural é um perigo real. Ela pode gerar incompatibilidades entre os diferentes grupos devido à “não reciprocidade das diferenças culturais, possibilidade de isolamento ou de nacionalismos” (Gadotti, 1992, p. 3) e o ecletismo só ultrapassáveis pela filosofia do diálogo em que assenta o pluralismo. Não podemos ignorar, jamais, que o multiculturalismo pode servir de justificação possível

para garantir a hegemonia de uma cultura ou de um modo de pensar. Ele serviria não para dar espaço a cada grupo actuar harmonicamente na sociedade, mas para separar os grupos enfraquecendo-os, para, depois, adaptá-los às normas e costumes do grupo dominante (Gadotti, 1992, p. 3).

Segundo Gadin & Hypolite (2003) e na perspectiva de Boaventura Sousa Santos, pensador, cujas concepções serão a nossa referência principal, nesta temática, apesar de coexistirmos, desde sempre, com uma sociedade dominada pela visão monocultural em que as “culturas alternativas” se esbatem pela sua subjugação à “cultura dominante”, o multiculturalismo nunca deixou de estar presente e deve ser visto numa perspectiva “progressista e inovadora” como revés ao “multiculturalismo conservador” que tem prevalecido no mundo ocidental encontrando a sua expressão no colonialismo. Para Santos esta configuração de multiculturalismo assenta em três fundamentos: reconhece a presença de diversas culturas, mas “apenas como inferiores”, a cultura veiculada pelo modelo europeu “nunca é étnica”, ou seja não reconhece a diversidade cultural e rejeita a

incompletude” da sua cultura à qual é atribuído um carácter universal e supremo não acolhendo “particularismos e, quando muito, pode ser enriquecida por adições de outras culturas (p. 12).

O multiculturalismo conservador de que Santos nos fala rege-se sempre pela norma padrão da ideologia predominante, seja ela de carácter linguístico, cultural ou educacional, e não reconhece de forma efectiva a existência das outras culturas.



Em contrapartida, o multiculturalismo “emancipatório” proposto pelo autor tem como alicerce o pós-colonialismo e

assenta fundamentalmente numa política, numa tensão dinâmica, mas complexa entre a política de igualdade e a política da diferença; isso é o que ele tem de novo em relação às lutas da modernidade ocidental do século XX (p. 12).

Santos, entende o pós-colonialismo como

um conjunto de correntes teóricas e analíticas, com forte implantação nos estudos culturais, mas hoje presentes em todas as ciências sociais, que têm em comum darem primazia teórica e política às relações desiguais entre o Norte e o Sul na explicação ou na compreensão do mundo contemporâneo (Santos 2004, p. 8)

Convém clarificar que Sul não é, apenas, referência geográfica. De acordo com Tavares (2009) este

é uma metáfora do sofrimento, da exclusão e do silenciamento de povos e culturas que, ao longo da História, foram dominados pelo capitalismo e colonialismo. Colonialismo, que imprimiu uma dinâmica histórica de dominação política e cultural submetendo à sua visão etnocêntrica o conhecimento do mundo, o sentido da vida e das práticas sociais (p.183)

pelo que se verifica que, nesta perspectiva no Norte também está bem presente o Sul.

Pensarmos que a instauração de políticas igualitárias, contempladoras de toda uma sociedade, se realiza através da redistribuição do capital económico é não assegurar o direito à diferença. As políticas de equidade social, fundadas nas distinções de classe, ignoraram uma multiplicidade de configurações discriminatórias que produziram, por sua vez, práticas reivindicativas contra estas e deram origem à “política da diferença” a qual “não se resolve progressisticamente pela redistribuição: resolve-se por reconhecimento” (p. 13).

O multiculturalismo “emancipatório”, procura respeitar e aceitar a diferença na igualdade porque

é tão importante reconhecer as culturas umas entre as outras, como reconhecer diversidade dentro de cada cultura e permitir que dentro da cultura haja resistência, haja diferença (p. 13)

Uma das formas de consolidação do multiculturalismo reside nessa oposição conflituosa entre as diversas culturas e no interior de uma mesma cultura prevenindo a homogeneização “das culturas que estão em presença”.

porque com separação não há igualdades, há *apartheids*, porque a igualdade só existe quando há possibilidades de se compararem as coisas (p. 14).

O trabalho de tradução, enquanto processo clarificador “do que une e do que separa” as diferentes experiências, desempenha, aqui, um papel preponderante porque permite a captação da relação hegemónica entre as diversas práticas

e o que está para além dessa relação. É neste duplo movimento que “as experiências sociais, reveladas pela sociologia das ausências e pela sociologia das emergências, se oferecem a relações de inteligibilidade recíproca que não redundem em canibalização de umas por outras (Santos, 2002, p. 262).

O trabalho de tradução pressupõe a existência de zonas de contacto que deverão trazer até si os saberes e as práticas encaradas como mais pertinentes. Se partirmos da perspectiva da “selectividade activa”, cada cultura deverá proceder à selecção dos aspectos considerados mais relevantes das suas práticas, os quais serão colocados em “confronto multicultural” nas zonas de contacto multiculturais. Contudo, este trabalho de tradução não contempla todas as culturas nem as suas práticas dado que algumas foram vítimas de silenciamentos prolongados fazendo parte do que Santos (2002) apelida de “selectividade passiva” que

consiste naquilo que numa dada cultura se tornou impronunciável devido à opressão extrema de que foi vítima durante longos períodos. Trata-se de ausências profundas, de vazios que dão forma à identidade imperscrutável dos saberes e práticas em questão. No caso das ausências de longa duração, é provável que nem a sociologia das ausências as possa tornar presentes. Os silêncios que produzem são demasiado insondáveis para serem objecto de trabalho e tradução (p. 262).

Os mandatários dos inúmeros grupos sociais, ao realizarem o trabalho de tradução, nas zonas de contacto multiculturais, terão de ponderar, também, as dissemelhantes temporalidades que aí interferem, ou seja, deverão

contrapor à lógica da monocultura do tempo linear uma constelação pluralista de tempos e durações de modo a libertar as práticas e os saberes que nunca se pautaram pelo tempo linear do seu estatuto residual. O objectivo é, tanto quanto possível, converter em contemporaneidade a simultaneidade que a zona de contacto proporciona (p. 271).

O trabalho de tradução proposto por Santos (2002) é decorrente da sua óptica cosmopolita de pensar o mundo enquanto palco multicultural tendo como cenário uma irrefutável diversidade cultural que deve ser concebida como contraponto à hegemonia cultural enraizada no mundo ocidental. Esta diversidade cultural constituída por inúmeras e dissemelhantes realidades culturais terá de atender às singularidades e às semelhanças que coabitam dentro de cada uma e que, por sua vez, se entrelaçam entre si dando espaço ao diálogo intercultural.

O trabalho de tradução feito com base na sociologia das ausências e na sociologia das emergências é um trabalho de imaginação epistemológica e de imaginação democrática, com o objectivo de construir novas e plurais concepções de emancipação social sobre as ruínas da emancipação social automática moderna (p. 273).

Todavia, o respeito pela igualdade e pela diferença não basta para a estruturação de uma política emancipatória. É disto exemplo a controvérsia que envolve a discussão que reivindica os direitos humanos enquanto direitos multiculturais. Para Santos (2001), os direitos humanos são, actualmente, o palco a que política progressista recorre “para reinventar a linguagem da emancipação” (p. 7) e faz-se o seu apelo no sentido de colmatar o vazio que as políticas socialistas não conseguiram preencher. Os direitos humanos, se considerados universais, na perspectiva dominante dos pressupostos ocidentais, actuarão, sempre, como “localismo globalizado”, uma “globalização de cima-para-baixo” (p. 15). Estes, para serem vistos como configuração contra-hegemónica, “têm de ser reconceitualizados como multiculturais” (p. 16) e inseridos num propósito cosmopolita de diálogo intercultural e emancipatório. A transmutação do

modo de pensar os direitos humanos e a dignidade humana pressupõe um conjunto de “premissas” subjacentes a um diálogo intercultural que poderão abrir caminho à passagem de um localismo globalizado para um projecto cosmopolita. Entre elas estão a superação da aporia entre universalismo e relativismo cultural; o reconhecimento “de inquietações isomórficas entre diferentes culturas” (p. 19); a aquiescência da incompletude cultural; o modo como cada cultura compreende, a dignidade humana e a propensão que todas as culturas têm para

distribuir as pessoas e os grupos sociais entre dois princípios competitivos de pertença hierárquica (...) o princípio da igualdade (...) o princípio da diferença (p. 20).

A não disjunção destes dois princípios mostra que é possível a existência de espaços onde as diferenças coexistam na igualdade e, coerentemente, as igualdades coexistam na diferença. Por sua vez, o princípio da incompletude cultural e/ ou dos saberes permitirá repensar o diálogo intercultural e o multiculturalismo evitando a antropofagia cultural. Para uma melhor compreensibilidade da incompletude dos saberes Santos (2001) propõe, ainda, o recurso a uma “hermenêutica diatópica” assente

na ideia de que os topoi de uma dada cultura, por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto a própria cultura a que pertencem” tendo como objectivo “ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua através de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro, noutra (p. 21).

Ainda que a hermenêutica diatópica abra um vasto leque de oportunidades para os debates contemporâneas sobre “universalismo, relativismo, pós-colonialismo (e) multiculturalismo” o seu

carácter emancipatório (...) não está garantido *a priori* e, de facto, o multiculturalismo pode ser o novo rótulo de uma política reaccionária (p. 27).

Para que tal não se concretize há que atentar em dois “imperativos interculturais”. Primeiramente, aquele que dá primazia a uma visão mais alargada de mutualidade dentro de uma mesma cultura, ou seja aquela que “vai mais longe no

reconhecimento do outro” (p. 28) e, em segundo lugar, aquele que contempla os princípios da igualdade e da diferença, de que já falámos, pois todas

as pessoas e os grupos sociais têm o direito de ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito de ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza (p. 28).

Terminamos esta incursão pelo universo da multiculturalidade e da diversidade cultural relembrando o exposto na declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2002) que, no seu artigo 1º, proclama a diversidade cultural como sendo “património comum da humanidade” e por isso mesmo terá de ser resguardada “para benefício de gerações futuras”. A declaração, apresenta, ainda, a diversidade cultural como benéfica para o desenvolvimento económico, cultural e social e no artigo 4º diz-nos que “a defesa da diversidade cultural é um imperativo ético” intrinsecamente ligado à dignidade humana envolvendo o respeito pelos “direitos humanos e as liberdades fundamentais”. A declaração determina, também, no seu artigo 5º, que os direitos culturais são uma componente dos direitos humanos que dá a todos os cidadãos o direito à expressão, à cultura, à formação e ao respeito pela sua identidade cultural desde que salvaguardados os direitos humanos e as liberdades fundamentais cabendo à diversidade cultural (artigo 6º) acautelar a “liberdade de expressão, o pluralismo dos meios de comunicação, o multilingüismo, a igualdade de acesso às expressões artísticas, ao conhecimento científico e tecnológico e a possibilidade, para todas as culturas, de estar presentes nos meios de expressão e de difusão”.

#### **4. A teoria motivacional dos valores humanos: Schwartz**

Aparecendo vinculados às ideologias sociais, os valores humanos e sociais são compreendidos como estruturas consideravelmente difundidas entre os grupos sociais, o que legitima seu poder enquanto elementos centrais na organização da dimensão cognitiva que define as atitudes das pessoas, sendo caracterizados fundamentalmente por terem a função de orientar as ações, as escolhas, os

julgamentos, as atitudes e as explicações sociais (Formiga, Santos, Viana & Andrade, 2008, p.490).

O Homem sempre revelou preocupação com o ensino para os valores e com a educação moral dos cidadãos, mas também em saber quais os valores que permitem que uma sociedade seja coesa. No entanto, o ensino dos valores e a educação moral, ao longo dos tempos, conheceram diversos pressupostos filosóficos que transportavam consigo um arco-íris de práticas, ora consensuais, ora divergentes. Anteriores à filosofia, os mitos personificavam os valores na forma de Deuses, o livro de leis do antigo Oriente enunciava alguns valores e a regra de ouro baseada no princípio da reciprocidade tornou-se parte da herança da humanidade: “O que uma pessoa não deseja que os outros lhe façam, também ela não deve fazer a outros” (Otfried, 2004, p. 465).

Resende, Fernandes e Cruz (2005) referem que o estudo dos valores remonta ao século V a.C. com Protágoras com a sua “reflexão sobre a natureza dos valores” (p. 228) e, depois, com Aristóteles que preconiza a ideia de que é necessário “distinguir o substantivo daquilo que lhe é adjectivado” (p.228). Também Gregos e Romanos se preocuparam com esta questão destacando três grupos de valores: os intelectuais, os estéticos e os morais.

Bem mais tarde, os valores são entendidos, por Maslow como, princípios-guia, necessidades específicas, por Levy como atitudes, por Rokeach como crenças, por Schwartz & Bilsky como crenças e concepções desejáveis e por Dose como um conjunto de metas, necessidades e preferências (Gouveia, 2003). Para Hartman valor “é aquilo pelo qual as coisas têm o carácter de bens, quer dizer pelo qual elas são valiosas” e no entender de Cabanas é a “qualidade abstracta e secundária de um objecto, estado ou situação que, ao satisfazer uma necessidade de um sujeito suscita interesse ou aversão por essa qualidade” (Marques, p. 1). Para Pais (1999),

Valores são crenças que se traduzem por preferências em relação a determinados sistemas de dispositivos comportamentais, mas essas preferências são, por sua vez, tradução empírica de valores (...) estratégias de adaptação usadas pelos indivíduos para organizarem os devidos ajustes aos meios sociais que os envolvem (p. 18).

Schwartz, (2005), assevera que todos possuímos numerosos valores embora com grau de importância diversa e que a concepção dos valores básicos, implícita nos escritos de muitos teorizadores e pesquisadores, se pode sumariar do seguinte modo:

Values are beliefs. But they are beliefs tied inextricably to emotion, not objective, cold ideas. Values are a motivational construct. They refer to the desirable goals people strive to attain. Values transcend specific actions and situations. They are abstract goals. The abstract nature of values distinguishes them from concepts like norms and attitudes, which usually refer to specific actions, objects, or situations. Values guide the selection or evaluation of actions, policies, people, and events (p.1).

Na concepção da sua teoria dos valores Schwartz (1996 e 2005), define valores

as desirable, transituational goals, varying in importance, that serve as guiding principles in people's lives (...) values represent, in the form of conscious goals, three universals requirements of human existence: biological needs, requisites of coordinated social interaction, and demands of group survival and functioning (p.122).

As goals, values influence most if not all motivated behavior. The structure of value relations provides a framework for relating the system of ten values to behavior (Schwartz, 2009, p. 7).

Após inúmeras leituras sobre o vastíssimo universo teórico dos valores escolhemos a Teoria Motivacional dos Valores de Schwartz, que a seguir sintetizaremos, como uma crucial referência que servirá de suporte à parte da dimensão empírica desta dissertação.

Conforme referem Formiga, Santos, Viana & Andrade (2008), foi a unificação das “características principais dos valores” de Rokeach “com as enfatizadas na obra de Kluckhohn” que influenciou Schwartz na sua definição de valores conforme o supracitado e a sua organização em dez tipos motivacionais. De acordo com Tamayo (2007) devemos entender um tipo motivacional, do ponto de vista operacional, como “um fator composto por diversos valores que apresentam similaridade do ponto de vista do conteúdo motivacional” (p. 8).

Ainda que seja uma expansão do modelo teórico enunciado por Rokeach, Gouveia, Martínez, Meira & Milfon (2001), apontam três diferenças essenciais entre este e o modelo de Schwartz:

(a) a proposta de uma medida que combina intervalos com âncoras (geralmente dois valores, um avaliado como de máxima importância e outro que é identificado como contrário aos demais valores do respondente); (b) a ênfase na base motivacional como explicação para a estrutura dos valores; e (c) a sugestão da universalidade da estrutura e do conteúdo dos tipos motivacionais de valores (p.134).

De acordo com Schwartz (2006), os valores são um conceito central nas ciências sociais utilizados para caracterizar os indivíduos ou as sociedades, para perceber as mudanças e para explicar as motivações de base subjacentes às atitudes e comportamentos o que originou a emergência de diversas e diferentes concepções deste conceito. Contudo, a utilização dos valores em ciências sociais sofreu da ausência de consenso quanto à concepção dos valores de base, ao seu conteúdo e à estrutura das relações que eles mantêm uns com os outros, assim como de métodos empíricos fiáveis que permitissem medir os valores. Schwartz afirma que a sua teoria dos valores pretende colmatar uma parte da lacuna existente no domínio dos valores de base dos indivíduos que são reconhecidos em todas as culturas e que a estrutura de base da teoria dos valores foi elaborada partindo de amostras colhidas em 67 países.

A sua teoria motivacional dos valores identifica dez valores de base, diferentes em termos de motivações, e descreve a dinâmica das oposições e da compatibilidade entre eles.

My values theory concerns the basic values that people in all cultures are likely to recognize. (...) What I call the "structure" of values refers to these relations of conflict and congruence among values. Similar value structures across culturally diverse groups suggest that there is a universal organization of human motives. Nevertheless, even if the human motives that values express and the structure of their relations are universal, individuals and groups differ substantially in the relative importance they place on particular values. That is, their value "priorities" or "hierarchies" differ (Shwartz, 2009, pp. 2- 3).



No entender de Schwartz (2003, 2006 e 2009), a teoria dos valores adopta uma concepção dos valores que lhe atribui seis características principais, implícitas nos escritos de inúmeros autores e aplicáveis a todos eles: i) os valores são crenças ligadas de modo indissociável aos afectos. Quando os valores são “activados”, elas combinam-se com os sentimentos; ii) os valores referem-se às metas desejadas que motivam a acção; iii) os valores transcendem as acções e as situações específicas. Esta característica permite distinguir os valores de concepções mais restritas como as normas ou as atitudes que estão ligadas, geralmente, a acções, objectos ou situações particulares; iv) os valores servem de padrão ou de critério e orientam a selecção ou avaliação das acções, das políticas, das pessoas e dos acontecimentos, mas o impacto dos valores sobre as decisões quotidianas, raramente, é consciente. Os valores tornam-se conscientes quando as acções ou os julgamentos que encaramos conduzem a conflitos entre diferentes valores que estimamos; v) os valores são classificados por ordem de importância uns em relação aos outros. Os valores de uma pessoa podem ser qualificados por ordem de prioridade sendo que esta hierarquização junto de um indivíduo permite distingui-los das normas e das atitudes e vi) a importância relativa de múltiplos valores orienta as acções. Toda a atitude, todo o comportamento implica, necessariamente, mais do que um valor. Esta arbitrariedade entre os valores pertinentes e rivais é o que norteia as atitudes e os comportamentos. Estas características são aplicáveis

to *all* values. What distinguishes one value from another is the type of goal or motivation that the value expresses. The values theory defines ten broad values in terms of the motivation that each expresses. Presumably, these values encompass the range of motivationally distinct values recognized across cultures.<sup>1</sup> These values are likely to be universal because they are grounded in universal requirements of human existence: needs of individuals as biological organisms, requisites of coordinated social interaction, and survival and welfare needs of groups. (Schwartz, 2009, p. 4)

O que distingue um valor de outro é o tipo de objectivo ou de motivação que esse valor expressa. A teoria dos valores define dez grandes grupos de valores segundo a motivação que está subjacente a cada um deles. A probabilidade desses valores serem universais é real dado que encontram a sua origem pelo menos numa das três

necessidades da existência humana às quais eles respondem: satisfazer as necessidades biológicas dos indivíduos, permitir a interacção social e assegurar o bom funcionamento e a sobrevivência dos grupos (Schwartz, 2006). Contudo, os indivíduos não conseguem, de forma isolada, responder a estas três necessidades da existência humana porque

Les valeurs sont les concepts, socialement désirables, que l'on utilise pour représenter ces objectifs au niveau mental, et en même temps le lexique utilisé pour parler de ces objectifs dans les interactions sociales (p.932).

Schwartz, (2003, 2005, 2006 e 2009), apresenta e define cada um dos dez valores de base pelo objectivo global que eles expressam, as necessidades a que respondem e os valores a que se referem. Assim,

- a autonomia (Self-Direction) tem como objectivo a independência de pensamento e de acção (criatividade, liberdade, independência, escolha) e está ancorado nas necessidades vitais de controlo e de mestria;
- a estimulação (Stimulation) o entusiasmo, a novidade e os desafios da vida (uma vida variada e excitante) surgindo da necessidade vital de variedade e de estimulação;
- o hedonismo (Hedonism) o prazer ou gratificação pessoal (prazer, gozar a vida) que surgem das necessidades vitais do ser humano e do prazer associado à sua satisfação;
- o sucesso (Achievement) tem como objectivo o êxito pessoal obtido graças à manifestação de competências socialmente reconhecidas sendo uma necessidade para a sobrevivência dos indivíduos (sucesso, capacidade, ambição);
- o poder (Power) está ligado ao estatuto social e prestígio, o controlo dos recursos e o domínio das pessoas (poder, autoridade, preservação da imagem, riqueza). O poder e o sucesso são dois valores que visam o reconhecimento social. No entanto, os valores de sucesso, como a ambição, acentuam a demonstração de uma competência efectiva aquando de uma interacção concreta, enquanto os valores de poder (autoridade, riqueza) dizem respeito ao alcance ou conservação de uma posição dominante no interior de um sistema social mais global;
- a segurança (Security) cujo objectivo é a segurança, a harmonia e a estabilidade social tem como inerência a segurança familiar e nacional, a ordem social e a reciprocidade emergindo das necessidades fundamentais do grupo e do indivíduo;
- a conformidade (Conformity) tem como finalidade a moderação de acções, de gostos, de preferências e de impulsos susceptíveis de destabilizar ou ferir os outros, ou ainda, de

transgredir expectativas ou normas sociais. Os valores de conformidade provêm da necessidade dos indivíduos de inibir os desejos que possam contrariar ou impedir o bom funcionamento das interações e do grupo (delicadeza, obediência, auto-disciplina, honrar os pais e os mais velhos). Os valores de conformidades dizem respeito à auto-limitação nas interações quotidianas, geralmente com pessoas próximas;

- a tradição (Tradition) tem como fim o respeito, o compromisso e aceitação dos costumes e das ideias suportadas pela cultura ou a religião aos quais se conecta (humildade, moderação, respeito pela tradição, devoção). Os valores de tradição e conformidade são particularmente próximos em termos de motivação dado que têm como objectivo a subordinação do sujeito às expectativas impostas pelos outros. No entanto a natureza desta subordinação difere de um tipo para outro: a conformidade subordina o sujeito às pessoas com as quais está em interacção (pais, professores, padrões). A tradição submete o sujeito a objectivos mais abstractos como os costumes, as ideias religiosas, ou específicas de uma cultura. Enquanto os valores de conformidade levam a responder às expectativas que podem variar, os valores de tradição, exigem que se adequem com as expectativas imutáveis que vêm do passado;

- a benevolência (Benevolence) tem o objectivo de preservar e melhorar o bem-estar das pessoas com as quais estamos em contacto (l' «endogroupe»). Os valores de benevolência (ajuda, honestidade, perdão, lealdade, responsabilidade) surgem da necessidade, para o grupo, de funcionar de forma harmoniosa. A benevolência e a conformidade contribuem, ambos, para o desenvolvimento da cooperação e da solidariedade. Porém, os valores de benevolência procedem de uma base motivacional interiorizada conduzindo, positivamente, a estes tipos de comportamento. Pelo contrário os valores de conformidade incitam à cooperação com o fim de proteger o indivíduo contra as consequências negativas, prováveis, para ele próprio devido à ausência de cooperação. Estes dois valores de base podem, em conjunto ou separadamente, conduzir aos mesmos comportamentos; e

- o universalismo (Universalism) solicita a compreensão, a estima, a tolerância e a protecção do bem-estar de todos e da natureza. Os valores de universalismo (sabedoria, justiça social, igualdade, paz, beleza, união com a natureza, protecção do meio ambiente, espírito aberto) surgem da necessidade de sobrevivência dos indivíduos e dos grupos. Mas esta necessidade não é identificada enquanto o indivíduo não está em contacto com os outros grupos que não sejam os dos seus próximos e enquanto não tem consciência do carácter limitado dos recursos naturais.

Além da identificação de dez valores fundamentais a teoria descreve as relações de compatibilidade e de antagonismo que estes valores têm uns com os outros, originando a estrutura dos valores.

the circular structure in Figure 1 portrays the total pattern of relations of conflict and congruity among values postulated by the theory. The circular arrangement of the values represents a motivational continuum. The closer any two values in either direction around the circle, the more similar their underlying motivations. The more distant any two values, the more antagonistic their underlying motivations (Schwartz, 2005 p. 3).

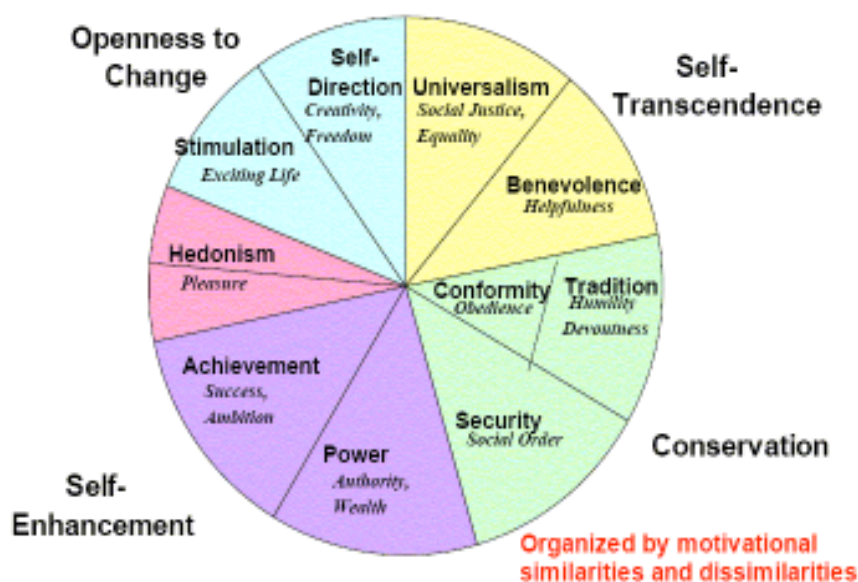


Figura 1 - Fonte: Schwartz, 2006a

A estrutura circular da Figura 1 descreve o conjunto das relações antagónicas e compatíveis entre os valores. A tradição e a conformidade estão situadas na mesma região porque partilham o mesmo grande tipo de objectivo motivacional. A conformidade está situada mais em direcção ao centro da figura e a tradição mais em direcção à periferia porque os valores de tradição são fortemente opostos aos valores que lhe são antagónicos. Duas grandes dimensões estruturam as relações de antagonismo e de compatibilidade entre os valores o que possibilita a sua sintetização.

Como vemos na figura 1, (Schwartz 2003, 2006, 2009), uma dimensão ocupa a abertura à mudança («openness to *change*») e à continuidade («*conservation*»). Esta dimensão expõe o conflito entre os valores que dão primazia à independência de pensamento, de acção e de sensações, assim como a disposição à mudança (autonomia estimulação) e os que assentam sobre a ordem, a auto-limitação, a preservação do passado e a resistência à mudança (segurança, conformidade, tradição). A segunda dimensão opõe a afirmação de si («*selfenhancement*») e a transcendência («*self-transcendence*»). Esta dimensão expressa o conflito que opõe os valores que colocam em primeiro lugar o bem-estar e o interesse dos outros (universalismo, benevolência) aos valores que dão preferência à procura de interesses individuais como o sucesso pessoal e a dominação (poder, sucesso). Quanto ao hedonismo satisfaz, por sua vez, a abertura à mudança e a afirmação de si.

Contudo, a teoria também apresenta nove tipos de valores que têm entre si uma relação de compatibilidade. Nas palavras de Schwartz (1992),

power and achievement-both emphasize social superiority and esteem; achievement and hedonism-both are concerned with selfindulgence; hedonism and stimulation-both entail a desire for affectively pleasant arousal; stimulation and self-direction-both involve intrinsic motivation for mastery and openness to change; self-direction and universalism both express reliance on one's own judgment and comfort with the diversity of existence; universalism and benevolence-both are concerned with enhancement of others and transcendence of selfish interests (most spirituality values also share this concern); tradition and conformity-both stress self-restraint and submission (some spirituality values also share this stress); conformity and security-both emphasize protection of order and harmony in relations; security and power--both stress avoiding or overcoming the threat of uncertainties by controlling relationships and resources (pp. 14-15).

Ainda que a teoria defina dez grandes valores, ela supõe que, na base, os valores formem uma continuidade em termos motivacionais. Esta continuidade explica a estrutura circular (Schwartz, 2006).

Plus deux valeurs sont proches l'une de l'autre sur ce cercle, plus les motivations correspondantes sont similaires ; plus deux valeurs sont au contraire distantes, plus les motivations qui les sous-tendent sont antagonistes (p. 937).

O facto de conceber os valores organizados segundo uma estrutura circular tem consequências importantes ao nível dos laços que mantêm com outras variáveis. Isto implica que as relações dos dez valores de base, independentemente das variáveis, perfilham, sempre, um esquema integrado.

Um dos aspectos decisivos desta teoria prende-se com a sua validação, a qual conforme Schwartz (2009), depende dos acertos dos seus “pressupostos”, seja ele qual for o método que se aplica, e da sua utilidade. Assim, a estrutura de valores que apresentamos revela-se estável de acordo com as investigações realizadas. Dado que o RVS, escala de valores de Rokeach, revelou alguma incompletude no que respeita à diversidade de valores, Schwartz aplicou um novo instrumento, a escala de valores de Schwartz (SVS), baseado no RVS de Rokeach, mas complementando-o (Bilsky, 2009). Como o SVS apresentava uma desvantagem no que respeita ao nível de abstracção dos participantes, Schwartz concebeu um outro instrumento para medir os valores, o PVQ.

Schwartz, (2006), explica que o primeiro instrumento usado para medir os valores, ficou conhecido como «Schwartz *Value Survey*» ou *SVS*. Este apresenta-se sob a forma de duas listas de valores. A primeira compreende 30 itens que descrevem os objectivos, potencialmente, desejáveis sob forma de substantivos e a segunda compreende 26/ 27 itens que descrevem os modos de agir, potencialmente, desejáveis sob forma de adjetivos. Cada item expressa um aspecto do valor de base ao qual pertence e uma frase entre parênteses, ao lado de cada item, precisa a sua significação. As pessoas interrogadas tomam conhecimento da importância de cada item “enquanto princípio que guia a MINHA vida” através de uma escala de 9 pontos. Esta escala não simétrica permite compreender o modo como as pessoas concebem os valores e, ainda, o seu antagonismo aos valores que tentam evitar promover ou expressar sendo, principalmente, necessário para os estudos transculturais dado que pessoas pertencentes a uma cultura ou subcultura podem, eventualmente, rejeitar os valores de outras culturas.

O *PVQ* constitui uma alternativa ao *SVS*, concebido para medir os dez valores de base junto das crianças a partir dos 11 anos, das pessoas de idade, ou ainda, das pessoas que não receberam uma educação ocidental que valorize o pensamento abstracto. Este instrumento de medida, alternativo, permite determinar se a teoria dos valores é válida, independentemente, do método de medida utilizado. O *PVQ* é constituído por uma série de 40 perguntas curtas descrevendo pessoas diferentes, do mesmo sexo que a pessoa

interrogada Cada retrato descreve os objectivos, as aspirações ou os desejos de uma pessoa e faz, implicitamente, referência a um valor de base. As técnicas de escalonamento multidimensional (*Smallest Space Analysis [SSA]*) mostram que todos estes retratos têm significações quase equivalentes nas diferentes culturas. A escala permite medir a hierarquia de valores de uma pessoa e a importância relativa dos diferentes valores que esta lhe atribui porque

En effet, c'est le classement relatif des valeurs et non l'importance d'une valeur isolée dans l'absolu qui influence le comportement et les attitudes (p. 941).

Os dados obtidos, entre 1988 e 2002, mostram que, na maioria das culturas, podemos distinguir os dez valores de base e que os tipos de valores mais abrangentes constituídos pelo reagrupamento de valores adjacentes podem ser diferenciados de maneira quase universal. Pelo conseguinte o consenso pan-cultural na hierarquia dos valores imana do que é análogo na natureza humana e das capacidades adaptativas dos valores que asseguram a manutenção social sendo a função social de base dos valores inspirar e manter sob controlo os comportamentos dos membros do grupo. Os valores

constituent des modèles que les individus ont intériorisés ; ils évitent ainsi au groupe de devoir exercer sur eux un contrôle social en permanence. Ensuite, les individus invoquent telle ou telle valeur pour prouver que tel ou tel comportement est approprié, pour justifier leurs exigences vis-à-vis des autres, et pour susciter les comportements désirables. Consciemment ou non, les agents de socialisation cherchent à inculquer des valeurs qui permettent la survie du groupe et la prospérité (p. 945).

A similitude e a regularidade da hierarquia dos valores, em numerosas culturas, só são possíveis devido a três exigências da natureza humana indispensáveis ao funcionamento social: a necessidade de implementar e de preservar a cooperação e o apoio entre os membros dos grupos de base, a legitimação da satisfação das necessidades e dos desejos pessoais na medida em que isso não se oponha aos objectivos do grupo e a motivação para dedicar tempo e fornecer os esforços físicos e intelectuais necessários ao sucesso de uma tarefa produtiva. Para isso, é fundamental que os indivíduos tenham vontade de resolver os problemas detectados, conceber ideias

pioneiras e encontrar soluções técnicas. De tudo o que foi exposto advém a universalidade da hierarquia dos valores.

Um outro aspecto essencial da teoria que vimos enunciando prende-se com os princípios organizadores da estrutura das relações entre valores: as relações de compatibilidade e de antagonismo entre valores que intervém simultaneamente nas decisões; o tipo de interesse que motiva os diferentes valores (interesses individuais ou interesses/relações sociais) e a relação que se estabelece entre os valores e a ansiedade. Existem valores geradores de ansiedade advinda da incerteza manifesta na natureza e na sociedade.

Todavia, a estrutura das relações entre os dez valores pode, igualmente, ter fundamentos biológicos e genéticos. Os dez valores de base concordam com os quatro impulsos inatos à natureza humana: a aquisição (necessidade de controlar e conservar os recursos naturais, o estatuto social e as experiências gratificantes), a vinculação/ligação (estabelecer relações sociais e compromissos mútuos), a aprendizagem (saber/compreender/apreender o meio ambiente e a si próprio, exercendo a sua curiosidade) e a defesa (defender-se e defender o que se valoriza perante a possibilidade de ameaça).

Constatamos que cada valor de base expressa um impulso ou uma combinação de dois impulsos e que os valores transformam os impulsos em objectivos desejáveis de que podemos estar conscientes. Esta correspondência entre valores e impulsos leva-nos a considerar que uma função inata pode ajudar a explicar a universalidade da estrutura dos valores.

Schwartz (2006) apurou, ainda, que as desigualdades entre as características sócio-demográficas determinam, amplamente, as circunstâncias de vida o que, consequentemente, tem impacto sobre a hierarquia dos valores.

People's age, education, gender, and other characteristics largely determine the life circumstances to which they are exposed. These include their socialization and learning experiences, the social roles they play, the expectations and sanctions they encounter, and the abilities they develop. Thus, differences in background characteristics represent differences in the life circumstances that affect value priorities. (Schwartz, 2005, p. 5).



Diz-nos Schwartz (2006) que, relativamente à idade, se constata que ao envelhecer, as pessoas têm tendência a estarem mais empenhadas na reprodução de esquemas comportamentais (hábitos), e menos expostos a mudanças. Quanto às diferenças entre géneros levaram os pesquisadores a confirmar que os homens dão preferência aos valores instrumentais que dizem respeito ao “agir”, como o poder e o sucesso, enquanto as mulheres defendem valores de expressão e de comunidade como a benevolência e o universalismo. Se considerarmos a educação podemos presumir que o facto de se beneficiar de um determinado nível de educação permite uma maior abertura de espírito, uma flexibilidade e uma amplitude de visão essenciais aos valores de autonomia. Observamos com efeito correlações positivas entre o nível de instrução e a autonomia, o sucesso e a estimulação e correlações negativas com a conformidade, a tradição e a segurança. Quando atendemos ao nível financeiro apuramos que o conforto económico faculta o envolvimento em actividades desejáveis e a livre escolha do estilo de vida que se ambiciona. Ele reduz as ameaças ligadas à segurança assim como a necessidade de controlar os seus impulsos e de manter laços de apoio tradicionais. O rendimento financeiro é correlacionado positivamente com a estimulação, a autonomia, o sucesso e o poder.

Um resultado espantoso da pesquisa transcultural é a forte regularidade nas hierarquias dos valores que observamos de uma sociedade a outra. Na grande maioria dos países estudados, benevolência, universalismo e autonomia estão em primeiro, na hierarquia dos valores, e poder, tradição e estimulação estão na retaguarda.

Ceci implique que les éléments de la nature humaine et du fonctionnement social qui modèlent la hiérarchie des valeurs des individus sont largement partagés entre les cultures (p.961).

A hierarquia dos valores de um indivíduo vem da sua adaptação às experiências da vida e as características sócio-demográficas permitem explicar, em parte, as diferenças individuais da importância dos valores porque afiguram uma multiplicidade de padrões e experiências de vida. Conforme a estrutura dos valores, identificada pela teoria, os antecedentes cumprem uma função relevante sobre a importância dos valores de modo sistemático. Eles têm propensão para reforçar a importância dos valores que são adjacentes no círculo dos valores (por exemplo conformidade e segurança) e a diminuir a importância dos valores rivais (por exemplo autonomia e estimulação).

A teoria dos valores procura delinear um panorama que permita a ligação do sistema dos dez valores de base ao comportamento que amplifique a análise, a previsão e explicação das relações entre valores e comportamentos. Ela mostra, claramente, que um comportamento conduz a uma arbitragem entre os valores concorrentes. Não é relevante quais os comportamento que têm implicações positivas na expressão, defesa ou alcance de certos valores e implicações negativas para os valores situados do lado oposto do círculo de valores. As pessoas têm tendência a actuarem de modo a equilibrar os seus valores opostos e a fazerem escolhas que favoreçam os valores mais importantes em detrimento das que têm menos relevância. Assim, a ordem das associações positivas e negativas, entre não importa que comportamento e os dez valores de base, tem tendência a seguir a ordem do círculo de valores.

Relevante, nos parece, também, que pesquisadores de mais de 30 países tenham utilizado o sistema dos dez valores de base para compreenderem e, por vezes, preverem outras diferenças individuais. Entre os comportamentos estudados figuram o consumo de álcool, a utilização de preservativos, o consumo de droga, a delinquência, a competição, a caça, diferentes comportamentos sobre o meio ambiente e o consumo, comportamentos morais, religiosos e sexuais, comportamentos autocratas, independência e dependência, a escolha da carreira universitária, a prática de desportos, os contactos com os grupos exteriores e inúmeros estudos sobre o voto. Entre as variáveis das atitudes estudadas figuram a satisfação do trabalho, o compromisso nas organizações, a confiança nas instituições, as atitudes face aos dilemas étnicos e em relação ao meio ambiente, o sexismo, a religiosidade e o nível de identificação com um país ou o grupo de pertença. Entre as variáveis de personalidades estudadas aparecem a ambição e a dominação social, o autoritarismo, os problemas interpessoais, o bem-estar subjectivo e o questionário de personalidade “Big Five”. Esta amplitude de estudos que tratam dos comportamentos, das atitudes e da personalidade é testemunho da fertilidade da teoria dos valores e do que ela tem de promissor para as pesquisas futuras.

Para Almeida, Brites & Torres (2010), termos conhecimento dos sistemas de valores que cunham todas as classes sociais anuncia “um campo fértil para a análise sociológica”. No caso da escala de valores de Schwartz

os resultados sugerem que o desenvolvimento sistemático e continuado deste tipo de análises – das relações entre *estruturas de classe e padrões de valores* – aos níveis nacional e transnacional – pode ser cognitivamente muito promissor, desde

que ambos os conceitos sejam bem trabalhados dos pontos de vista teórico e operatório (Almeida, Machado & Costa, 2006, p.70 ).

Schwartz ao propor a sua “operacionalização dos valores básicos – «transituacionais»”, (Almeida, Brites & Torres, 2010), demonstrou, de forma indubitável,

a sua fecundidade analítica e empírica [pois] nunca chegámos tão perto de medir um outro conceito, há muito proposto por Bourdieu ,o conceito de «habitus». Embora com raízes teóricas diferentes, o «habitus» o sistema de disposições, é também um conceito mediador entre estruturas e práticas (Almeida, Machado & Costa, 2006, p.80).

Concluem, Almeida, Brites & Torres (2010), que “enquanto sistemas simbólicos, os valores são produtores de ideologias assumindo, por conseguinte, uma importância crucial como marcadores dos padrões de classe” (p. 2).

## **5. Os Discursos configurados pelas Ideologias**

A ideologia é sempre um conceito polémico. O ideológico nunca é a nossa própria posição; é sempre a atitude de outras pessoas, é sempre a ideologia deles (Ricoeur, 1991, p. 68).

A ideologia nunca diz “sou ideológica”. É preciso estar fora da ideologia, isto é, no conhecimento científico, para poder dizer: estou na ideologia (Althusser, 1974, p. 101).

O termo “idéologues” aparece pela primeira vez ligado aos membros do grupo de Savants do Institut de France considerados os produtores de ideias. No Início do século XIX, Destutt de Tracy fala de ideologia como sendo a “ciência das ideias”. O termo “ideologia” aparece pela primeira vez na obra deste autor, *Éléments d’Idéologie*. A partir desse momento ideologia passou a nomear as ideias e as figurações ilusórias

relativas à realidade social. Para Tracy, ideologia era o “conjunto de ideias que expressava a ciência” (Silva, 2006, p. 73). Posteriormente, Napoleão atribuiu-lhe o sentido de “ideias abstractas e enganadoras”; “metafísica obscura”; “ilusões” do pensamento em relação ao mundo social” (Silva, 2006, p. 73). Marx & Engels retomam o termo na sua obra *Ideologia Alemã*, onde afirmam que as figurações geradas pelos indivíduos eram um “reflexo” das suas próprias relações e, apenas, aparências ou quimeras (tanto na infra-estrutura - relações sócio-económicas, como na superestrutura - dimensão política e institucional) não representativas da realidade social. É atribuída à ideologia uma faceta ilusória e fantasiosa, ou seja, as ideologias são falsas figurações da sociedade existentes na consciência do ser humano e/ou nas superestruturas não contemplando as figurações do mundo social (Silva, 2006). Ideologia é o que não é real, é distorção e a praxis, a acção humana transformadora do real, representativa do movimento real da sociedade de onde emanam as ideias “verdadeiras”. A ideologia surge, sempre, como uma condicionante dessa transformação e, conseqüentemente, o verdadeiro confronto dá-se entre representações e praxis. George Luckás recupera o conceito de ideologia de Marx & Engels concebendo as ideologias como “visões de mundo” que representam a realidade social de diversas maneiras. Gramsci, embora partilhando da ideia de Luckás, vai distinguir entre ideologias historicamente orgânicas e ideologias arbitrárias. “As primeiras significam conjuntos de ideias “necessárias a determinadas estruturas sócio-económicas”, ideias elaboradas pelos “intelectuais orgânicos” na convivência com o senso-comum, portanto, ideias impregnadas de historicidade, as segundas significariam ideias “desejadas”, elaboradas pelas “elucubrações arbitrárias de determinados indivíduos” (Silva, 2006, p. 75.). Althusser estabelece, em primeiro lugar, a função do marxismo enquanto ciência sendo a ideologia “o não-científico ou o pré-científico. Deste modo, a realidade tem a sua sustentabilidade em forças impessoais e incógnitas existindo uma ligação entre a infra-estrutura, forças anónimas, e a super-estrutura, forças ideológicas, (Ricoeur, 1991). Karl Mannheim, na sua obra *Ideologia e Utopia*, atribui o termo ideologia “Ao conjunto de ideias e representações estruturadas que pretende explicar a ordem social” que ele denomina de “ideologia total” (Silva, 2006, p. 75). Segundo Mannheim, existe a ideologia enquanto conjunto das ideias que têm como objectivo manter e preservar a ordem social (ideologia enquanto legitimação da realidade) e a utopia que apesar de ser, também, um conjunto de ideias, tem como propósito a transfiguração da ordem social instituída (utopia enquanto fragmentação/deslocações da realidade). Esta visão de utopia

resulta da não inserção da estrutura simbólica, na observação que este autor faz (Ricoeur, 1991 e Silva, 2006). Finalmente, na concepção de Weber, ideologia corresponde ao modo relativo de ver o mundo e, por isso, não reflecte a verdade absoluta nem consiste numa reprodução real do mundo social. Existem diversas ideologias reclamando, cada uma, para si uma representação fiel do universo social, pelo que não existe apenas um único modo de ver a vida, mas sim múltiplos pontos de vista que reproduzem realidades relativas e que estão em permanentes” lutas entre si no mercado de bens simbólicos” (Silva, 2006, p. 76). Apesar das lutas existentes entre as mais variadas ideologias (modos de perceber o mundo) no mercado de bens simbólicos, Weber, admite, no entanto, que poderá existir uma que seja a predominante, uma vez que o indivíduo optará, sempre, pela que expresse, mais fidedignamente, a sua maneira de estar e pensar no/o mundo social (Silva, 2006).

Doravante, prosseguiremos a discussão sobre a concepção de Ideologia, tendo como cenário principal, a obra de Paul Ricoeur, *Ideologia e Utopia*. Contudo, abordaremos, unicamente, as concepções de Marx, Althusser, Weber e do próprio Ricoeur. Marx porque nos interessa a concepção marxista de ideologia que coloca em evidência o seu carácter distorcivo e dissimulador do real a que Ricoeur recorre aprofundando estas duas vertentes e colocando em evidência o papel da ideologia enquanto dissimuladora da realidade social, mostrando a sua face patológica e, também, a sua vertente constitutiva dessa mesma realidade desnudando o seu carácter integrador. Althusser porque a sua noção de ideologia está, intrinsecamente, ligada à sua teoria da reprodução social constituindo, esta parte, um complemento ao já exposto. Weber porque o seu modelo motivacional e os tipos de dominação legítima (legitimação da autoridade) constituirá uma base de discussão para Ricoeur nos apresentar a sua noção de ideologia enquanto legitimação e Ricoeur porque a sua teoria da ideologia e a sua teoria hermenêutica nos servirão de principais referências no trabalho de interpretação que pretendemos realizar.

A Ideologia surge, inicialmente, na obra *Ideologia Alemã*, ligada à metáfora da imagem invertida que aparece numa máquina fotográfica. Essa imagem representa, segundo Marx, uma inversão da realidade, o paradigma da distorção como reversão (primeira função da ideologia). Esta valorização negativa de ideologia é crucial porque surge como o processo que obscurece o real. Aqui a oposição surge entre ideologia e realidade enquanto praxis (realismo prático da vida), sendo a concepção de praxis uma alternativa à de ideologia. O materialismo dialéctico de Marx traduz-se na ideia de que

“a materialidade da praxis precede a idealidade das coisas” (Ricoeur, 1991, p. 72). De notar que o conceito de ideologia marxista sofre algumas alterações ao surgir como oposição à ciência “identificada como corpo de conhecimento e o Capital como seu paradigma” e, ao compreender todas as abordagens científicas da vida social, a ideologia, “torna-se idêntica a tudo o que é pré-científico na sua própria abordagem da realidade social” (Ricoeur, 1991, p. 73). Consequentemente, a concepção de ideologia passa a compreender a de utopia, ainda que as utopias sejam, na perspectiva marxista, ideologias dado o seu carácter não-científico. O conceito de ideologia marxista vai-se ampliando à medida que o conceito de ciência vai ganhando outros sentidos. É no decorrer deste processo de transformação ideológica marxista que surge o marxismo estruturalista de Althusser. Na sua obra, Marx & Engels apresentam-nos a base real como pertencente à infra-estrutura e a ideologia à superestrutura. Para estes autores não existe uma história da ideologia, como existe da vida. A única história que de facto existe está ligada à produção humana e “o ideológico é o que é reflectido por meio de representações: é o mundo da representação por oposição ao mundo histórico” (Ricoeur, 1991, p. 175). A sua teoria da ideologia tem como referência o conceito de classe dominante, o que significa que para se desvendar qualquer ideologia é imprescindível conhecer a estrutura de poder em que ela se alicerça. Esta ideia surge também em Weber quando afirma que a ideologia tem a função de legitimar o poder. Neste âmbito surgem vários argumentos que levam a uma leitura estrutural do texto de Marx: o papel atribuído à noção de classe dominante enquanto produtora e sustentáculo das ideias dominantes; a base real da história expressa nas forças de relações produzidas pelas forças produtivas, o que leva à constatação de que é “possível escrever uma história da sociedade sem mencionar indivíduos, mas apoiando-se ao invés apenas no recurso a forças e formas” (Ricoeur, 1991, p. 193); as relações entre entidades colectivas enquanto propulsionadoras da divisão do trabalho; a luta política entre a grande indústria e a classe trabalhadora (proletariado enquanto instituição colectiva) assente em estruturas e formas e a leitura da história partindo, apenas, da base real ignorando a sua própria consciência. Dizem-nos Marx & Engels (1999) que

os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes, ou seja, a classe que tem o poder material dominante numa dada sociedade é também a potência dominante espiritual (Marx & Engels, 1999, p. 53).

A ligação que existe entre classe e ideia dominante não surge automaticamente, está dependente de um procedimento intelectual específico dado que a classe que passa a dominar, em substituição da anterior, vê-se na obrigatoriedade de expor os seus interesses como se fossem os de toda a sociedade, como sendo um ideal e as suas ideias têm de se revestir de um carácter de universalidade

toda a classe que aspira ao domínio (...) deve antes de tudo conquistar o poder político para conseguir apresentar o seu interesse próprio como sendo o interesse universal (Marx & Engels, 1999, p. 33).

A idealização dá-se uma vez que a ideia que expressa um interesse singular transforma-se numa ideia universal e simultaneamente dá-se

um processo de legitimação que reclama aceitação pelo resto da sociedade. Portanto há um trabalho real de pensamento implícito na transposição de interesses particulares para interesses universais (Ricoeur, 1991, p. 200).

Os indivíduos isolados só se associam, enquanto classe, na medida em que necessitam de combater, conjuntamente, as ideais de uma outra classe. A relação de sujeição do indivíduo à classe só se celebra na medida em que a sua vida é condicionada por esta, dada a sua predestinação existencial. Por outro lado,

a divisão interior do indivíduo é gerada pela classe, mas a classe é, por sua vez, gerada pela fissura no interior do indivíduo, uma fissura entre a parte pessoal e a parte de classe da existência individual ( Ricoeur, 1991, p. 204)

sendo o Estado visto enquanto afirmação “de uma identidade que é de facto um produto” e a sociedade como um “resultado antes de se tornar por seu turno uma base” ( Ricoeur, 1991, p. 209).

Na perspectiva de Filho (2000), para Marx & Engels, a ideologia sobrepõe-se às consciências individuais. Cada ser social interpreta a organização social e o seu papel nesta, não a partir de sua “consciência pura”, mas mediado pelas próprias relações que contrai e, portanto, “aprisionado” e “moldado”, pelas “formas de consciência social” (p. 98).

Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência (Marx & Engels, 1999, p. 18).

De acordo com Trindade (2003), Marx & Engels, através das suas críticas à educação, permitem-nos afigurar o laço que une esta à estrutura económica, política e social. A educação, em geral, e as escolas, em particular, são usadas como meios que permitem a conservação das relações sociais e, simultaneamente, como disseminadoras da ideologia das classes sociais que assumem o poder, o que faz com que a escola não seja “uma instituição neutra, inocente” (p. 2). Todavia, é urgente e necessário perceber que também a escola está imbuída dos interesses de alguns grupos pertencentes a certas classes sociais e, por isso mesmo, é “uma instituição que também está inserida na lógica do capital” (p. 2) onde se estabelecem relações de carácter intelectual, ético e profissional, o que a torna um espaço de actuação política enquanto realização das conveniências sociais ligadas ao poder político. Para que seja possível o surgir de novos horizontes educativos e a concretização de algumas utopias, devemos estar conscientes de que apesar do seu comprometimento com a ideologia dominante e da sua insistência em propagar a estrutura e os ideais burgueses, “ela também ainda representa os sonhos e interesses das classes que estão à margem da sociedade” (p. 2). Para que tal seja exequível é preciso fornecer à classe trabalhadora e às classes marginais os predicados necessários que possibilitem uma nova realidade educativa e imputar à escola a responsabilidade de formar cidadãos críticos e interventivos, dando-lhes “ferramentas” que os levem a observar e a questionar a realidade, assim como a legitimidade da ideologia prevalente, tornando-os indivíduos socialmente participativos e politicamente cooperantes. Para este autor, a educação proporciona as condições para o exercitar do poder e a sustentação da ideologia predominante e também para “cercear o arbítrio do poder” (p. 2,) uma vez que quem controla os sistemas educativos não permite à classe trabalhadora aceder aos meios, através dos quais esta poderia questionar a ideologia burguesa vigente, ou seja, seleccionam o saber que consideram relevante para a classe trabalhadora e também aquilo que devem ignorar.

Sob a capa dessa formalidade preenchida sob essa dimensão simbólica, oculta-se a verdadeira face do poder: o acesso ao poder só é permitido àqueles que detêm o



controle da produção e da distribuição dos bens e riquezas da sociedade (Rodrigues, 1988, p. 71).

Se continuarmos a permitir que a classe dominante imponha a seu bel-prazer e consoante os seus interesses a sua concepção de educação, estaremos a contribuir para a reprodução da injustiça social e para a exclusão e marginalização da maioria. Como nenhum acto educativo é neutral, a educação visa sempre a concretização de determinados objectivos sociais que satisfaçam “as necessidades produtivas, intelectuais, de poder” (Trindade, 2003, p. 3) consoante o contexto histórico. Não podemos ignorar que a escola não é apenas o lugar onde se impõe os ideais hegemónicos da classe dominante, ela é também o local onde se espelham as utopias das classes mais desfavorecidas. Assim, talvez a educação deva ser uma das vias de debate e luta que ofereça aos membros das classes, socialmente mais desvalidas, uma forma de contribuírem para a mudança e transformação de consciências sociais. Este é um dos muitos compromissos que a escola deve assumir.

O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (Saviani, 2002, p. 55).

Relativamente ao filósofo Althusser, Ricoeur (1991), relembra que este apresenta três transformações significativas à obra marxista. Inicialmente, surge a ligação entre ideologia e ciência (para o marxismo o termo ciência não significa conhecimento que pode ou não ser testado, de acordo com a teoria de Popper); em seguida, a identificação da base real da história. Ao colocarmos a oposição entre ideologia e realidade concluímos que a realidade é a base real e ao ligarmos ciência à base real (estruturas económicas) encontramos o ponto fulcral do materialismo histórico. Então a ideologia surge em oposição à ciência, à base real e ao materialismo histórico ou seja “ se não se é um materialista histórico, é-se um idealista” (Ricoeur, 1991, p. 215) e, por último expressa, a relação entre ideologia e base real usando a metáfora do edifício estabelecendo a relação existente entre infra-estrutura e superestrutura, concluindo que a infra-estrutura determina sempre a superestrutura. Assim, podemos colocar em confronto a oposição existente entre ideologia e ciência com a que existe entre ideologia e praxis. Por outro lado, as forças e as relações de produção,

enquanto base real da história, surgem em oposição aos indivíduos reais em condições determinadas e a relação eficaz entre infra-estrutura e superestrutura opõe-se à relação de motivação entre pretensão de legitimidade e a crença nela. Outro aspecto importante na teoria de Althusser, sobre a ideologia, reside no facto de ele fazer uma leitura dos textos marxistas à luz de um corte epistemológico que separa a ideologia da ciência.

O corte epistemológico é do todo para o todo e não entre partes ou elementos; é entre um velho modo de pensamento e um novo modo de pensamento, de uma totalidade para outra (Ricoeur, 1991, p. 233).

Aqui, a ideologia assume-se como um todo, não é algo “pessoal ou individual, mas sim um campo” (Ricoeur, 1991, p. 234). O corte epistemológico traduz-se num corte com um modo de pensar, na sua totalidade, e, deste modo, o conceito de ideologia perde o seu lado individualista e entra no campo do pensamento anónimo. Na perspectiva de Althusser a ideologia não deve ser discutida em termos individuais porque “uma ideologia não é algo que seja pensado, mas antes algo dentro do qual pensamos” (Ricoeur, 1991, p. 237). Para falarmos em ideologia num modelo de infra-estrutura e superestrutura temos de pensar no conceito de sobredeterminação como sendo o resultado de uma conjunção de forças dado que uma base económica não pode actuar isolada, está sempre conjugada com outros factores (tradições, história nacional, acontecimentos...). A sobredeterminação tem de ser pensada num estado de correlação com a infra-estrutura e a superestrutura porque são estas que lhe conferem nexos.

Uma revolução na estrutura (da sociedade) não modifica ipso facto as superestruturas existentes nem em particular as ideologias de um só golpe (como faria se o económico fosse o único factor dominante), pois elas possuem uma consistência própria suficiente para sobreviverem para além do seu contexto de vida imediato e até para recriarem, “temporariamente condições substitutas de existência (Ricoeur, 1991, p. 237).

Althusser aborda, ainda, a questão ideológica como existindo ideologias particulares e uma ideologia geral. As ideologias particulares possuem limites determinantes e constituem um modelo cultural a que as pessoas escolhem pertencer, ou não, e que pode estar em oposição à ideologia geral, a qual constitui um paradigma

permanente e está subjacente às ideologias particulares. Althusser exemplifica como ideologias particulares o caso do humanismo e como ideologia parcial ou regional o Estado, estabelecendo um elo importante entre ideologia e política, ligando-a às questões da reprodução do sistema. O Estado é detentor de um sistema e de aparelhos repressivos e ideológicos reprodutores como é o caso da família, educação, religião e cultura. Os aparelhos ideológicos do estado são relevantes na medida em que respondem à “necessidade que o sistema (tem) de se reproduzir” (Ricoeur, 1991, p. 255) como no caso da educação, a qual, na opinião de muitos educadores deve assumir a função de reprodução do sistema através dos métodos tecnológicos e, também, através dos alunos que deverão aprender a retratar as normas do próprio sistema, meio através do qual se garante a conservação do mesmo. A escola

é, sempre foi e dificilmente poderá deixar de ser, um poderoso “aparelho ideológico do Estado”, um dispositivo de “reprodução social” cuja eficácia resulta de agir sobre seres vulneráveis, (...) de operar simbolicamente, através da geometria dos espaços, (...) da disciplinaridade estanque da sua organização curricular, da concorrência que organiza o seu regime de avaliação (Pombo, p.13).

Como refere Althusser (1974),

neste concerto, há um Aparelho Ideológico de Estado que desempenha incontestavelmente o papel dominante, embora nem sempre se preste muita atenção à sua música: ela é de tal modo silenciosa! Trata-se das Escola (p. 64).

Sabemos que é através da submissão dos indivíduos ao sistema que este subsiste e se reproduz, logo “a reprodução do sistema e a repressão ideológica do indivíduo são uma e a mesma coisa” (Ricoeur, 1991, p. 256) sendo a ideologia uma extensão institucionalizada do Estado. Althusser (1974), diz-nos que a

ideologia começa por ser, segundo Marx, uma construção imaginária, um puro sonho, vazio e são constituído pelos “resíduos diurnos” da única realidade plena e positiva, a da história concreta dos indivíduos concretos (p. 73),

isto é, nada. Depreende-se que a ideologia tem como realidade a própria ilusão e vai ao encontro da ideia preconizada por Marx de que a ideologia não tem história. Althusser

concorda, parcialmente, com esta ideia, mas dando-lhe um significado divergente. Para ele o facto de a ideologia não ter história não é por esta lhe ser extrínseca, mas porque a ideologia, assim como o inconsciente, é omni-histórica, o que lhe confere um carácter eterno. Chegámos ao ponto em que temos de repensar o carácter distorcivo da ideologia. Ricoeur (1991) afirma que só pode existir distorção na medida em que somos detentores de uma estrutura simbólica, presente na relação que mantemos com o mundo e

é a relação dos homens com estas condições de existência que lhes é representada na ideologia. É esta relação que está no centro de toda a representação ideológica, portanto imaginária, do mundo real (Althusser, 1974, p. 81).

O ilusório não só faz parte das relações distorcidas da vida assim como existe na própria relação que é distorcida, ou seja, estamos perante dois níveis de imaginação: o que é distorcido e o que é distorcivo. Assim,

na ideologia, o que é representado não é o sistema das relações reais que governam a existência dos indivíduos, mas a relação imaginária destes indivíduos com as relações reais em que vivem (Althusser, 1974, p. 82).

No entanto, a ideia de que a distorção é primitiva anula-se a ela própria porque se tudo é distorção, então nada está distorcido, pelo que falar da sua existência deixa de fazer sentido. Neste ponto, Althusser introduz um dado novo à sua teoria atribuindo à ideologia uma existência material presente nos aparelhos ideológicos do estado e na sua prática. No entanto, sendo o aparelho uma identidade incógnita e exterior, é complicado ligar a concepção de aparelho com a de prática, visto que esta não é anónima. A prática está sempre ligada a alguma pessoa: “só há prática através de e sob uma ideologia (...) só há ideologia pelo sujeito e para o sujeito” (Althusser, 1985, p. 93). Consequentemente, Althusser (1974) refere que enquanto a linguagem da “ideologia fala dos actos, nós falaremos de actos inseridos em *práticas*” (p. 87) sendo “O aparelho (...) uma estrutura material, dentro da qual as pessoas fazem coisas específicas” (Ricoeur, 1991, p. 274). O sujeito e a ideologia assumem uma função recíproca: cada um dando conteúdo ao outro, mas é papel da ideologia transformar indivíduos reais em sujeitos. Falar de ideologia apenas como imaginação, como superestrutura é praticamente tarefa inexequível dado o seu carácter constitutivo ” somos o que somos precisamente

graças à ideologia” (Ricoeur, 1991, p. 276) e cabe à ideologia a tarefa de fazer dos indivíduos sujeitos quando interpelados por ela (Althusser, 1985). O resultado desta interpelação é distorção, ou seja, quando a ideologia constitui indivíduos em sujeitos, coloca o sujeito numa posição de submissão relativamente ao aparelho ideológico de estado. Esta tese althusseriana que apresenta o sujeito, enquanto indivíduo subjugado pelo processo de interpelação ideológica constitui a pedra basilar sobre a qual assenta a sua teoria acerca da ideologia.

Contrariamente, Weber, além de não ter concebido uma teoria sobre a questão ideológica, também nunca escreveu um texto onde abordasse a questão de modo sistemático. No entender de Moreux (1982),

il n'a jamais abordé le problème de front et ses écrits qui, à des degrés divers, la concernant ne présentent pas une unité de conception très évidente. Chez un auteur auquel la tradition sociologique a attribué une position tellement tranchée à ce sujet, le concept même d'idéologie n'apparaît qu'exceptionnellement, comme au détour de développements consacrés à de tout autre préoccupations et dans un sens très restreint, celui de système conceptuel de nature politique, nettement orienté dans le sens des intérêts politiques d'un individu ou d'un groupe. Remarquons aussi que, dans le foisonnement des œuvres consacrées à Weber, excessivement rares sont les titres où le terme « idéologie » apparaît (p.5).

Segundo Ricoeur (1991), Weber não discute a questão da ideologia, mas dá-nos o quadro conceptual para desenvolver o conceito. A ideologia percepção-se, nos seus escritos, enquanto legitimadora de um sistema autoritário em que o fenómeno da dominação surge logo que um grupo se divide em governantes e governados adquirindo um papel autoritário e preenchendo a carência existente entre os esforços da classe governante para se justificar e as crenças, concebidas/geradas no seio da distorção e da dissimulação.

Ricoeur explica que Weber sugere como opção ao carácter mecanicista, que parte da relação entre infra-estrutura e superestrutura, um modelo motivacional e, dentro desse quadro motivacional faz uma análise complementar das relações que se estabelecem entre o grupo e as ideias dominantes discutindo a união entre as pretensões de legitimidade e as crenças na própria legitimidade. Weber concebe os tipos de dominação legítima partindo da sua compreensão de política e de Estado sendo este

visto como “ uma comunidade humana que busca dentro de um determinado território, possuir o monopólio do uso legítimo da força física” (Viana, 2004, p. 119) e os tipos ideais “construções metodológicas. O que é real é o indivíduo que se orienta para outros indivíduos” (Ricoeur, 1991, p. 326) através de quatro tipos específicos de orientação: o instrumentalmente racional, o racional, o afectivo e o tradicional. Conforme Weber, as ideias de mando e obediência são de extrema importância sendo que a conexão entre ambos só poderá ser concebida enquanto poder e dominação e

estão presentes em todas as relações sociais mas só se tornam políticas quando a vontade do agente se orienta significativamente em função de um agrupamento territorial que tem como fim ser realizado através da própria existência deste grupo (Viana, 2004, p. 119).

Na teoria Weberiana, ligado ao conceito de poder surge o de ordem o qual não deve ser cogitado em termos imperativos, mas como organização de um corpo que estabelece relações entre as suas diversas partes. No entanto, quando reflectimos sobre a ordem devemos pensá-la como algo que não é, apenas, para ser cumprido, mas que reivindica a sua legitimação sendo “a pretensão de legitimidade constitutiva da ordem” (Ricoeur, 1991, p. 333). A legitimação da ordem é assegurada de forma subjectiva (afectiva, racional ou religiosa) e através de situações de conveniências e a legitimidade só pode ser garantida quando incluída num sistema de motivos. Por sua vez, os actores concedem legitimidade à ordem social através das tradições, da fé afectiva e racional e da promulgação positiva. O que, realmente, é significativo em Weber é o facto de que a legitimação da ordem é o indício principal para a questão da autoridade sendo que as relações de associação se baseiam nos contratos que os indivíduos estabelecem entre si. Os trabalhadores desempenham as suas funções sociais sem qualquer tipo de envolvimento emotivo, ainda que nesta situação se perca a noção de participação numa acção comum. A função constitutiva da ideologia é relevante na medida em que a partilha de atributos comuns, como é o caso da raça, não é suficiente para estabelecer relações sociais comunais. Por outro lado, a ideia de delimitação reveste-se de alguma importância e, também, deve ser analisada no contexto de sistema motivacional, na medida em que a identidade de um grupo está aliada ao sentimento de pertença, ou não, a um determinado grupo pelo que as normas de filiação e, consequentemente, de exclusão são indispensáveis para a formação da identidade de um grupo. O tipo permite

inscrever na análise da ordem a concepção de poder que advém da hierarquia que se estabelece entre os que governam e os governados, o que origina uma determinada estrutura política a que Weber chama tipo organizacional. “Uma estrutura hierárquica é introduzida no corpo colectivo” (Ricoeur, 1991, p. 338). A sociedade é constituída pelos que fazem cumprir a ordem e pelos que estão submetidos a essa ordem, o que origina problemas da legitimação. O termo “cumprimento” torna-se “decisivo porque não se trata apenas de uma questão de acção que é orientada para uma ordem, mas que é especialmente dirigida para o seu cumprimento” (Ricoeur, 1991, p. 338). Estamos perante um sistema formal de autoridade, o que, na perspectiva de Ricoeur, salienta a ideia de que o conflito entre ideologia e utopia surge nas suas formas de interpelar a sociedade. Enquanto a ideologia tem em vista a legitimação de uma determinada autoridade, a utopia constitui uma alternativa ao poder instituído.

Ricoeur apresenta a teoria weberiana respeitante ao problema da crença em relação à pretensão, acrescentando que, do seu ponto de vista, a função da ideologia é de preencher o hiato, existente entre a crença e a pretensão, recorrendo à credibilidade pelo que devemos ter em consideração uma ideia de mais-valia relativamente ao poder. (Recordemos que para Marx a mais-valia residia na disparidade entre o que o trabalhador recebe e aquilo que na realidade o produto vale, como forma de produzir capital sob a aparência de produtividade.) O pensamento weberiano da função da crença deve ser pensado partindo da tipologia de pretensões à legitimidade que nos apresenta três tipos de dominação legítima assentes em bases racionais (crença no cumprimento de uma ordem impessoal), tradicionais (crença assente numa lealdade pessoal) e carismáticas (crença na liderança de um chefe/profeta. (Ricoeur, 1991 e Viana, 2004)

Como constatámos, a crença é a alavanca dos três tipos de dominação. No entanto, no tipo legal de Weber a crença está ligada à aceitação na qual a autoridade legal se ampara; é o reconhecimento da regra da maioria na qual, quer a maioria, quer a minoria tem de acreditar. No sistema de regras existem três aspectos ideológicos: primeiro, a constatação de que o facto de "a autoridade legal pedir a crença dos seus súbditos confirma que a autoridade é melhor compreendida dentro de um modelo motivacional” (Ricoeur, 1991, p. 356); o segundo aspecto tem um carácter mais negativo e reside na eventualidade de dissimulação dos sistemas de formalização, o que leva à ocultação da acção real de uma organização e o terceiro aspecto ideológico do sistema de regras liga-se à falsificação do formalismo enquanto defensor de si próprio.

O seu tipo legal só “é ideológico na medida em que se serve da eficiência burocrática formal para mascarar a natureza real do poder em acção” (Ricoeur, 1991, p. 362). Ricoeur defende que o tipo legal de Weber constitui, ainda assim, um modo de dominação porque “mantém qualquer coisa das outras duas estruturas de pretensões e que a legalidade serve para esconder este resíduo do tradicional e do carismático” (Ricoeur, 1991, p. 362), ou seja, a funcionalidade dos sistemas de poder contempla, sempre, elementos legais, tradicionais e carismáticos. A tradição está presente, independentemente, do tipo de autoridade porque “um corpo político é governado, não só por regras técnicas de eficiência, mas também pela maneira como se identifica a si mesmo entre outros grupos” (Ricoeur, 1991, p. 364). A controvérsia da ideologia, relacionada com a tradição é omissa, apenas, porque a burocracia se tornou o meio de comparação e esta, por sua vez, é examinada de um modo que a afasta o mais possível da ideologia. Relativamente ao tipo carismático apenas se coloca a questão se na verdade este foi superado ou se constitui a fonte principal e oculta do poder (Ricoeur, 1991)

Passaremos, agora, a explicitar a posição de Ricoeur, face à problemática da ideologia. De acordo com Michel (2003), Ricoeur regenera a noção de ideologia partindo de uma filosofia hermenêutica e de uma antropologia da cultura. Recusa reduzir a sua significação ao falso ou ao ilusório, enquadrando a sua concepção de ideologia numa teoria geral da interpretação.

Ricoeur recorre a Marx na medida em que este sistematiza a função negativa da ideologia recorrendo à metáfora da imagem projectada pela máquina fotográfica que nos mostra uma realidade invertida. A ideologia em Marx, aparece como um sistema de representações que obscurecem e dissimulam o processo real da vida e do trabalho. Contrariamente, Ricoeur preconiza a existência de uma função positiva da ideologia colocando-se numa perspectiva antropológica. Ele pensa a ideologia como um conjunto de mediações simbólicas através das quais se estrutura a realidade social e política. A função negativa e dissimuladora da ideologia (função distorciva), no sentido marxista, só tem sentido se pensada enquanto função primitiva, constitutiva de todos os grupos sociais, uma função de integração simbólica.

A minha tentativa pessoal, como talvez já tenham percebido, não é negar a legitimidade do conceito marxista de ideologia, mas relacioná-lo com algumas das funções menos negativas da ideologia. Temos de integrar o conceito de ideologia



como distorção num quadro que reconheça a estrutura simbólica da vida social. A menos que a vida social possua uma estrutura simbólica, não há maneira de entendermos como é que vivemos, fazemos coisas e projectamos estas actividades em ideias, não há modo de compreendermos como é que a realidade se pode transformar numa ideia ou como é que a vida real pode produzir ilusões; tudo isto não passaria de simples acontecimentos místicos e incompreensíveis. Esta estrutura simbólica pode ser perversa, precisamente por interesse de classe, etc., como Marx mostrou, mas, se não existisse uma função simbólica já activa no tipo de acção mais primitivo, eu não conseguiria compreender como é que a realidade pode produzir sombras deste género. E por isso eu procuro uma função da ideologia mais radical do que a função distorciva, dissimuladora. A função distorciva cobre apenas uma área da imaginação social, exactamente da mesma maneira que as alucinações ou ilusões constituem apenas uma parte da nossa actividade imaginativa em geral (Ricoeur, 1991, pp. 75-76).

A teoria marxista defende, ainda, que “as ideias dominantes de uma época são as da classe dominante”, mas Ricoeur (1991), não encontra uma relação de causa entre factores económicos e ideias, mas sim uma relação motivacional. A ideologia passa a ter um papel de legitimação e não de distorção. “Toda a ordem social procura nalgum sentido o assentimento daqueles que governa, e é este assentimento que legitima o domínio do poder governante” (p. 27). São aqui contemplados dois aspectos: a solicitação de legitimidade por parte da entidade dirigente e a confiança na legitimidade pelos subordinados. Esta relação só é compreensível se baseada numa estrutura motivacional, o que nos relembra Weber e o seu modelo motivacional, na relação que estabelece entre pretensão e crença. Contudo o que é realmente importante para Ricoeur reside na disparidade entre a pretensão e a crença. Segundo Ricoeur, a ideologia arroga-se como legitimação para equilibrar essa discrepância. A ideologia enquanto legitimação tem de considerar três aspectos: o “hiato entre crenças e pretensão” (Ricoeur, 1991, p. 28), a completação do referido hiato e o facto de a ideologia ter como incumbência o preenchimento do hiato requerer uma teoria da mais-valia relacionada com o poder.

Para Ricoeur, a um primeiro nível, ideologia é integração social porque tem a função de preservação da identidade de um grupo ou pessoa (função constitutiva) arraigada no carácter simbólico incontornável da própria sociabilidade. Não podemos ignorar que qualquer acção social está provida de convenções, crenças, e símbolos.

Segundo, Michel (2003), a contribuição mais importante de Ricoeur para esta problemática consistiu em encontrar saída para o paradoxo da ideologia, apoiando-se na base de uma filosofia política. Substitui a oposição existente entre ciência e ideologia pela dialéctica entre ideologia e utopia dado

un discours sur l'idéologie, sans être idéologique lui-même, n'est possible que du point de vue d'un discours utopique ; l'idéologie ne se laisse reconnaître que dans les potentialités utopiques qui la démasquent (p. 162).

A utopia surge como “a exploração do possível” (Ricoeur, 1991, p. 34), pois questiona a realidade e a ordem existentes com o objectivo de modificar a realidade e, por isso, “é um sonho que se quer realizado” e “aquilo para o qual nos dirigimos sem nunca o atingirmos plenamente” (Ricoeur, 1991, p. 34). Se a utopia deixasse de existir a sociedade desapareceria dada a ausência de objectivos a concretizar. A função positiva da utopia reside no questionamento que faz da ordem existente, na subversão do mundo existente, abrindo novos horizontes sociais possíveis. Contudo a utopia poderá perder a sua função reguladora e subversiva se não estabelecer um ponto de equilíbrio entre o que deveria ser e o que é.

Le « nulle part » de l'utopie ne peut donc être absolu. Ce qui permet d'éviter cette pathologie, c'est précisément une plus grande confrontation avec l'idéologie. Aussi la critique de l'idéologie par l'utopie doit-elle se doubler d'une critique de l'utopie par l'idéologie. De par sa fonction d'intégration, l'idéologie permet de différencier l'utopie des possibles de l'utopie purement chimérique. Alors que l'idéologie, dans son sens positif, infléchit la tendance fantasmagorique de l'utopie, celle-ci, dans sa fonction positive, permet réciproquement de mettre à distance la tendance conservatrice et dissimulatrice de l'idéologie, en proposant d'autres possibles d'existence (Michel, 2003, p. 64-65).

Resulta (Ricoeur, 1991) que a ideologia surge como integração e a utopia como o possível o que estabelece um confronto com a ideia marxista que coloca a utopia a par da ideologia, não lhe atribuindo qualquer distinção, pertencendo, assim, ao domínio da imaginação, do irreal.

Na perspectiva de Michel (2003), esta dialéctica permite a Ricoeur resolver o problema do paradoxo, já enunciado, na medida em que, sempre que uma ideologia não

se realizada na sua totalidade, compreende, em si própria, alguns embriões de componentes utópicas. Temos como evidência deste facto os direitos do Homem, que na sua génese nos leva a questionar se são produto de uma ideologia ou de uma utopia.

Dans un premier sens, cette doctrine est bien une idéologie, dès lors qu'elle s'est progressivement intégrée dans le monde occidental. Les droits de l'homme, si l'on suit le critère formel de Ricoeur, confirment bien l'ordre existant, du moins dans nos ères culturelles. Mais, dans un autre sens, maintes promesses (en termes d'autonomie, de liberté, de progrès moral...) de la philosophie des droits de l'homme n'ont pas encore vu le jour. (...) Pour la critique de gauche marxisante, la pensée des droits de l'homme est à ranger du côté de l'idéologie, dans la mesure où elle sert les intérêts de la classe bourgeoise dominante. (...), du côté de la critique conservatrice, elle relèverait plutôt de l'utopie, dans la mesure où elle n'a de cesse de détruire les particularismes communautaires et les traditions (Michel, 2003, p. 168-169).

A um segundo nível, e, ainda, na perspectiva de Ricoeur, a ideologia é “legitimação da autoridade presente, ao passo que a utopia é o desafio a esta autoridade” (Ricoeur, 1991, p. 34) podendo assumir o papel de alternativa ao poder legitimado ou um novo tipo de poder. O lugar da utopia poderá ser preservado pela fissura existente entre preservação e crença que existem nos sistemas de legitimação e em todas as formas de dominação e a um terceiro nível a ideologia é distorção e a utopia imaginação (evasão/fuga). Segundo este filósofo, tanto a ideologia como a utopia apresentam uma vertente positiva (construtiva) e uma vertente negativa (destrutiva). A vertente negativa da ideologia expressa-se enquanto dissimulação, distorção (o indivíduo/grupo manifesta a sua situação, mas sem ter consciência disso).

Uma ideologia parece expressar, por exemplo, a situação de classe de um indivíduo sem que ele se aperceba disso. Consequentemente, o método de dissimulação não só expressa como reforça esta perspectiva de classe (Ricoeur, 1991, p. 66).

Para que o modo como vivemos e delineamos o que fazemos se torne inteligível

Temos de integrar o conceito de ideologia como distorção num quadro que reconheça a estrutura simbólica da vida social (Ricoeur, 1991, p. 75)

Na verdade, pode existir uma subversão da estrutura simbólica por conveniências de classe, como advoga Marx, mas sem a estrutura simbólica da vida a realidade estaria desnudada de qualquer tipo de ilusões, de ideias.

A função distorciva cobre apenas uma pequena área da imaginação social, exactamente da mesma maneira que as alucinações ou ilusões constituem apenas uma parte da nossa actividade imaginativa em geral (Ricoeur, 1991, p. 76).

Seguramente, só existe distorção na medida em que a estrutura da existência social humana é simbólica, uma não existe sem a outra e só assim a ideologia poderá desempenhar uma função integrante na vida social. Como poderá a ideologia exercer uma funcionalidade de distorção impulsionada por interesses e simultaneamente desempenhar uma função integradora do indivíduo ou do grupo? Neste ponto teremos que ligar ideologia à noção de autoridade num determinado grupo/sociedade e ao seu desempenho enquanto legitimadora dessa autoridade. Neste ponto, Ricoeur, (1991), refere que no entender de Weber a função da ideologia é a de legitimação do poder dado que não basta a quem o exerce a acção de dominação, é necessário a colaboração e a anuência de quem é dominado para garantir esse poder/autoridade. Isto só acontece através da legitimação. Uma vez que a legitimação não é totalmente racional

A ideologia deve transpor a tensão que caracteriza o processo de legitimação, uma tensão entre a pretensão de legitimidade feita pela autoridade e a crença nesta legitimidade oferecida pelos cidadãos (Ricoeur, 1991, p. 84).

Nesta circunstância a legitimação da autoridade “coloca-nos no ponto de viragem entre um conceito neutro de integração e um conceito político de distorção” (Ricoeur, 1991, p. 85), ou seja, a ideologia deixa de ser integração para passar a ser distorção. Consequentemente,

a ideologia é assim um fenómeno social não só porque surge inserida na sociedade, como também porque veicula uma função social (...) daí que possamos ver, com alguma dificuldade, a possibilidade de uma sociedade “desideologizada” (Paraskeva, p. 111)

e

se pudéssemos imaginar uma sociedade em que tudo está realizado, nela existiria congruência. Mas esta sociedade também estaria morta, porque não haveria distância, nem ideais, nem qualquer projecto (Ricoeur, 1991.p. 321).

O conceito de ideologia enquanto” conjunto de ideias e de representações que se impõem às pessoas como verdades absolutas, originando um auto-engano, uma ocultação no pensamento e formas de actuar” (Santomé, 1995, p. 17) deverá ser abolido dado o seu carácter negativo. O papel social da ideologia deve centrar-se “na constituição e aperfeiçoamento de formas sob as quais as pessoas vivem e constroem significativamente a sua realidade, os seus sonhos, desejos e aspirações” (Santomé, 1995, p. 17) contribuindo para

nos tornar conscientes da ideia de quem somos, do que é o mundo e de como são a natureza, a sociedade, os homens e as mulheres (...) Isto ajuda por conseguinte, na normalização dos nossos desejos e aspirações (Santomé, 1995, p. 17).

Ao resgatar as ideologias para o universo educativo constatamos que o processo de figuração ideológica não reflecte fielmente os múltiplos laços que se estabelecem socialmente; pelo contrário, tende a alterá-los com a finalidade de validar e manter uma certa ordem social, existindo a tendência de modificar as relações que possam colocar em causa a ordem estabelecida, produto de um conservadorismo ideológico. No entanto, a ideologia “enquanto representação simbólica, tem uma função positiva na acção social” (Tavares, 2003, p. 14). Nenhum processo educativo sobrevive no vazio dos princípios ideológicos, necessitando deles para a sua própria organização e para a união de todos os agentes com responsabilidades educativas, mas constata-se que “ele tem vivido, sistematicamente, num conflito insuperável entre a ideologia, algo aprisionadora, e a utopia que tende a transgredir o jogo complexo das relações existentes” (Tavares, 2003, p. 14), uma vez que, quer a ideologia quer a utopia são representações/traduições do imaginário colectivo.

Imbuída de princípios ideológicos que nem sempre são consciencializados pelos agentes do processo educativo, exige-se à escola a consecução de dois objectivos antinómicos: educar os jovens para as exigências de uma sociedade neo-liberal que privilegia, acima de tudo, a excelência (crença ideológica de que apenas existe um tipo

de uma sociedade, a capitalista, e encontrando correspondência num sistema educativo elitista que não contempla o acesso de todos à escola e que tem um carácter regularizador) e para “uma democratização profunda que supõe uma orgânica diferente do sistema educativo e novas regras de relacionamento no âmbito da comunidade educativa” (Tavares, 2003, p. 15), promovendo a integração de todos e respeitando as diferenças, os valores e a diversidade cultural da realidade escolar contemporânea. É neste universo que ideologia e utopia ganham sentido e conquistam o seu lugar no campo educativo, sendo a primeira geradora e garante das relações e da coesão da sociedade e a segunda desempenhando o papel de “uma agressão-transgressão ao e do presente, uma distanciação crítica que tem por finalidade procurar a sua transformação” (Tavares, 2003, p. 16), Assim,

a ideologia é a imaginação enquanto retrato, na medida em que se repete e justifica o que existe através de uma imagem da realidade; a utopia, por sua vez, tem a capacidade de reescrever a vida; tem, por isso, um poder ficcional (Tavares, 2003, p. 17).

O fenómeno ideológico desempenha, por um lado, um papel social e historicamente integrador porque todo o ser humano se identifica e faz parte de uma determinada cultura, classe social e de uma tradição histórica, por outro, de representação simbólica porque a realidade é sempre representada através de imagens e narrativas que traduzem as relações socialmente estabelecidas verificando-se a sua presença em toda as acções sociais

A ideologia é um fenómeno insuperável da existência social, na medida em que a realidade social tem desde sempre uma constituição simbólica e implica uma interpretação, em imagens e representações, da própria relação social (Ricoeur, citado por Tavares, 2003, p. 18).

A utopia, por sua vez, ambiciona alterar a realidade e exerce sobre ela uma visão crítica, contestando-a e reinventando-a

este desenvolvimento de novas perspectivas possíveis que define a função mais importante da utopia. (...) Representa a fantasia de uma sociedade possível

exteriorizada em “nenhum lugar” – fora da história – que age como um dos mais formidáveis repúdios do que existe (Tavares, 2003, p. 58”).

Esta tensão entre ideologia e utopia é a luta constante entre a tradição e o carácter simbólico/ imaginário do mundo social. Contudo, quer a ideologia, quer a utopia podem revelar-se de forma negativa: a primeira enquanto ocultadora de repressões sociais e a segunda enquanto impulsionadora de sistemas políticos opressivos, dado o seu cunho dogmático.

O que de positivo e genuíno existe na ideologia e na utopia perde-se a partir do momento em que se unem os dois conceitos. A ideologia pode ser distorção e mistificação, mas pode ser também uma visão simbólica e integradora da acção humana; por sua vez, a utopia pode ser a expressão de uma patologia social, mas além disso, pode ser libertadora ao nível do imaginário social (Tavares, 2003, pp.26-27).

Ainda relativamente à ideologia, ela pode declarar-se negativamente através do uso da linguagem, uma vez que pelo seu discurso retórico, recorrendo a conceitos ditos universais, ela pode exercer um poder repressor, alterando a realidade pelo que é necessário desvendá-la através de um processo hermenêutico crítico.

Recuperando a ideia de ideologia e utopia no contexto educativo, importa acrescentar que os desafios educativos se colocam entre estes dois campos, entre o que na verdade se faz, em matéria de educação e formação, e o que é possível e se deseja fazer, mas que ainda não se ousou fazê-lo e que teima em permanecer no domínio utópico.

Conhecer as ideologias que, a todo o momento, configuram as políticas educativas faz parte da deontologia de todos os que fazem parte da comunidade educativa; produzir contra-ideologias e utopias no sentido de contribuir para que este século não dissolva o direito inalienável de todos à educação, a uma educação e formação de qualidade, a uma educação nova suportada pelo sonho e que recuse o desalento, é uma exigência ética. A escola como espaço e lugar de emancipação, de combate de ideias, de comunicação, de formação e de afirmação das identidades e diferenças é o horizonte de esperança (Tavares, 2003, p. 35).

Actualmente “vivemos numa época em que se assiste a um deslizamento claro do conceito de educação para o de aprendizagem (education out e learning in” (Silva, 2007, p. 210) o que se reflecte numa clara transformação conceptual do universo educativo. No decorrer de um longo período, o acto educativo foi-nos exibido como sendo axiológica e politicamente desnudado e só recentemente “é que esta dimensão ideológica da educação começou a ser questionada e combatida, não havendo hoje quem a defenda explicitamente” (Silva, 2007, p. 209).

A educação tem sido um campo onde se têm concretizado as mais diversas contendadas, quer políticas, quer ideológicas, na tentativa dele se apropriarem dado os benefícios competitivos que daí poderão advir para as classes médias e tem sido também, um espaço de ampliação comercial para alguns interesses individuais. A contemporaneidade tem sido edificada em alicerces extremamente ideológicos “curiosamente quando o fim das ideologias é decretado, ou seja, é levado ao estatuto de norma jurídica-moral com força vinculativa” (Silva, 2007, p. 220). Este facto poderá ocorrer devido à “necessidade de legitimação do ilegítimo por parte dos sectores hegemónicos da sociedade” (Silva, 2007, p. 220). Quer as ideologias, quer os mitos são ferramentas importantes de dissimulação e de legitimação da acção social, sendo, ocasionalmente, incentivadores dessa mesma acção, quando agem de modo isolado. Contemporaneamente, estão estruturados sob um direcção unificada que lhes poderá conceder um elevado poder de destruição sendo que o “campo educativo poderá funcionar como um importante factor de desconstrução dessa unidade potencialmente destrutiva” (Silva, 2007, p. 220).

Sequentemente constatamos que as políticas neoliberais têm exercido alguma influência sobre a União Europeia (ao longo da década de 90) que consubstanciou algumas diligências na área da educação e do trabalho presentes no Código do Trabalho e no apelo exercido por alguns sectores da imprensa e empresariais que defendem uma educação sujeita às necessidades do mundo laboral. Existem duas orientações importantes relativas à concepção das políticas sociais e educativas, sendo a primeira referente ao modelo de reforma neoliberal regida por valores

economicistas e tecnocráticos, pelo individualismo e pela meritocracia, fundamentada na tese do Estado Mínimo, na iniciativa privada, na liberdade de escolha e no livre funcionamento dos mercados (Silva, 2007, p. 223)



e que começa a apoderar-se dos textos e discursos burocráticos; a segunda assenta no modelo progressivo social-democrata norteada pelos valores democráticos como a justiça social, a igualdade, a cidadania e a autonomia e que se crê, efectivamente, ameaçada. A “(re)politização da educação” (Silva, 2007, p. 223) e a formação são questões que se encontram ligadas com os “princípios estruturantes das políticas” (Silva, 2007, p. 223). Ambos os modelos enunciados são portadores de manifestas finalidades que lhes proporciona a identificação e orientação das políticas e da praxis formativa, influenciando na sua concepção. O modelo progressivo social-democrata regula-se pelos princípios de uma educação para a democracia, justiça, direitos humanos, cidadania activa, igualdade, solidariedade, progresso científico, económico e social, saúde e bem-estar, entre outros. A “dimensão muito mais pragmática e gerencialista” (Silva, 2007, p. 224) defende valores como a educação e formação para o trabalho, de combate ao desemprego, à pobreza e à exclusão social, assim como, para o incremento da economia, da produtividade, competitividade e coesão social, para além de outros, mas todos relativos ao mundo do mercado.

Parece que a sociedade foi subitamente anestesiada por intermédio de um modo de pensar único (...) estando todos nós sujeitos a um processo de “inculcação simbólica” (Bourdieu) realizado por meios nunca antes vistos (nomeadamente através dos media) (Silva, 2007, p. 227).

O apelo à educação e à formação surge após a constatação da incapacidade de resposta do sistema educativa aos desafios de uma sociedade complexa e heterogénea. Estes têm como missão combater as desigualdades sociais e a formação de indivíduos responsáveis, activos e empenhados no seu processo de crescimento pessoal e profissional que contribuirão, desse modo, para o desenvolvimento de toda a sociedade/indivíduos, mas

parece ser, com efeito, a instituição de formação de professores o lugar de maior concentração ideológica, lugar onde se efectua a interiorização, por parte dos futuros professores, dos valores e das normas de uma sociedade com o objectivo de uma futura exteriorização dentro da acção educativa, à escala nacional (Silva, 2007, p. 220, citando Ferry, 1987).

Por outro lado, a imprensa, na sua maioria e através dos “ideólogos de serviço”, transmite a ideia de que

as nossas instituições educativas são-nos apresentadas como locais onde nada se aprende; a competitividade e a produtividade da nossa economia são bastante baixas devido ao débil estado da educação; as nossas crianças são as que apresentam piores resultados em testes internacionais; a iliteracia do povo português é das mais altas da união europeia (Silva, 2007, p. 234),

A crítica neoliberal e neoconservadora tem ignorado o que em rigor se deve dar a conhecer: a mercadorização da educação; o crescimento das desigualdades (a igualdade de oportunidades transformou-se num mito), a desregulamentação das leis laborais e a afirmação da meritocracia. “Em suma, parece ser o próprio conceito de democracia que parece estar em causa” (Silva, 2007, p. 234). As saídas possíveis para as circunstâncias problemáticas apresentadas repetem-se constantemente: “menos Estado e melhor Estado, abertura do mercado, avaliação das pessoas (...) e das instituições, respectiva responsabilização individual e adopção de valores do passado” (Silva, 2007, p. 234),

Robertson (2007), aponta que quase todos os autores concordam que “a globalização da utopia neoliberal” deveio hegemónica e os seus impulsionadores reinventam o mundo, inclusive o educativo dando primazia ao indivíduo e à liberdade. Antes de prosseguir importa destacar que, doravante, a noção de globalização será perspectivada segundo Santos (1997) que a define como

o processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival” ou seja “aquilo a que chamamos globalização é sempre a globalização bem sucedida de determinado localismo”(p. 14).

Diz-nos, ainda este autor que “o motivo porque é preferido o último termo (globalização) é, basicamente, o facto de o discurso científico hegemónico tender a privilegiar a história do mundo na versão dos vencedores” (Santos, 1997, p. 15).

Retomando Robertson (2007), devido à submissão da educação às economias nacionais e regionais as instituições educativas têm a missão de

criar a nova casta de empreendedores e inovadores; e, serão essas “mentes orientadas por valores” (value-driven minds) as pontas-de-lança da batalha pelos mercados globais e de consumo e por uma maior partilha dos lucros (Robertson, 2007, p. 14).

A educação é deslocada do seu lugar de origem e passa a estar ao serviço “dos direitos de propriedade, dos mercados, do comércio e das agências de rating” (Robertson, 2007, p. 14) prometendo uma utopia interminável de geração de riqueza. A transfiguração da sociedade de acordo com os pressupostos neoliberais, inclusive das instituições primordiais afectas à reprodução social é um projecto de classe que tem como finalidades, entre outras a “transformação dos sistemas educativos de modo a que a produção de trabalhadores para a economia seja o seu mandato primeiro” e “o colapso da educação como monopólio do sector público, permitindo a abertura do investimento estratégico às empresas lucrativas” (Robertson, 2007, p. 15), quebrando, assim, o pacto social entre o Estado e a Sociedade civil, que considera a educação um serviço público.

O neoliberalismo surge, no horizonte, como uma variável do liberalismo e

reinforces many of the central axioms of classical liberalism. It reinforces those pertaining to the relations between the individual and society, the conception of freedom, the view of the self as a rational utility maximiser, the view of distinction of public and private spheres as separates, and the rejection of any conception of a public good over and above the aggregate sum of individual ends (Robertson, 2007, pág. 16, citando Olssen, 2004).

Uma das grandes diferenças entre o liberalismo e o neoliberalismo reside no facto de este reconhecer que a interferência do Estado é necessária, ou seja, o Estado funciona como garante da autonomia do mercado e do comércio, assim como da defesa da propriedade privada e do direito de livre escolha do indivíduo.

Num Estado liberal, a liberdade é o princípio fundamental e a justiça social assenta na liberdade individual e o papel político do Estado é assegurar as condições necessárias à consecução dessa liberdade (Gonçalves, 1998, pp. 10-11). Para os filósofos liberais contemporâneos as sociedades actuais qualificam-se pela diversidade axiológica e ignorar esta realidade seria desrespeitar o princípio de igualdade. Dada esta

realidade, a função do Estado deve permanecer neutral e deverá, apenas, zelar pela ordem e “garantir o respeito dos direitos individuais e dos princípios de justiça que derivam do imperativo de igual liberdade para todos” (Gonçalves, 1998, p. 11).

A educação é um dos sectores em que as políticas neoliberais se repercutiram de forma dissemelhante quer a nível local, regional ou mesmo entre os mais diversos países. Assim, exigiu-se à escola que preparasse indivíduos “criativos, eficientes e capazes de resolver problemas para uma economia globalmente competitiva” (Robertson, 2007, p. 25) e aos professores pediu-se-lhes que prestassem conta do ensino ministrado aos alunos através de meios nacionais e globais reguladores que evidenciassem essa mais-valia, como é o caso dos relatórios PISA. Deu-se uma redução dos investimentos na educação bem como na saúde e habitação. Estes dois últimos sectores estão, também, ligados à educação uma vez que o bem-estar social também interfere nesta, ainda que indirectamente. As instituições educativas viram-se na emergência de terem que recorrer a outros meios de financiamento como “orçamentos domésticos locais (baseado nas taxas de retorno), nas contribuições domésticas internacionais (propinas, incluindo a totalidade dos custos por parte dos estudantes estrangeiros), no sector empresarial (por exemplo, através de doações locais, financiamento directo de infra-estruturas escolares, parcerias público-privado), e a comercialização dos seus próprios serviços (incluindo peritos do currículo” (Robertson, 2007, p. 25). Parece evidente que a globalização neoliberal não conseguiu combater as desigualdades nem diminuir a pobreza e as oportunidades educacionais cessaram após a implementação do neoliberalismo (década de 80), beneficiando as classes médias, bem como os dirigentes que estão capacitados para investirem o seu capital social e económico na educação recorrendo quer ao ensino privado ou às escolas públicas com elevado estatuto social onde se formam os melhores alunos, o que incrementa as desigualdades entre as várias classes sociais, sendo que as classes mais desfavorecidas se vêm obrigadas a recorrer a escolas socialmente mais desvalorizadas, reduzindo, drasticamente, os privilégios, quando se pretende ascender a um ensino superior ou mesmo ao mercado de trabalho. Verifica-se que nos países onde as políticas do neoliberalismo foram implementadas de forma mais moderada, as diferenças sociais foram atenuadas através da educação. O neoliberalismo

oferece “liberdade” mas, ao invés, estreita cada vez mais o controlo; dá um valor (commodifying) a todos na consagração, mas continua a ter necessidade de se

legitimar como ideologia, capaz de oferecer algo a cada um (Robertson, 2007, p. 30).

Enquanto projecto político e de classe, faz-nos a reflectir sobre as práticas de ensino e a comercialização da educação que se tornou num enorme negócio, tutelado por regulamentações globais. “O ensino personalizado é o novo chavão: uma experiência de aprendizagem encomendada e embalada na Internet “só para mim” (OECD, 2006)” (Robertson, 2007, p. 30).

Apple (2002), advoga que a educação sempre foi “um espaço de conflitos e compromissos” (p. 56). Contudo, a situação da educação, presentemente, não é apenas o resultado dos ideais educativos impostos pelas elites economicamente dominantes. As críticas feitas neste sentido são, por vezes, esforços empreendidos por quem deseja integrar a educação no mundo económico. Contudo não é apenas o aspecto económico que importa, mas também o cultural, principalmente ligado à raça e ao género que combinam com as coligações e o poder de classe. O sistema educativo é um mundo complexo onde

os recursos, o poder e a ideologia se desenvolvem, relacionando-se com as políticas, o financiamento, o currículo, a pedagogia e a avaliação. Deste modo, a educação é simultaneamente causa e efeito, ou seja, determinada e determinante (Apple, 2002, p. 56).

Para os neoliberais, defensores de um Estado pouco interventivo, tudo o que faz parte da esfera privada é bom e tudo o que pertence ao domínio público é mau, sendo as instituições públicas, em particular as escolas, “vistas como “buracos negros” nos quais o dinheiro é investido” (Apple, 2002, p. 57) não produzindo os resultados esperados e, portanto, desperdiçam capital económico que deveriam ser aplicados nas escolas privadas. O ensino público falha no modo como prepara os seus alunos e financeiramente consome muito do capital económico de cada sociedade. No conceber neo-liberal a racionalidade económica tem primazia sobre todas as outras, sendo o binómio custo-lucro a norma primordial. Assim, exige-se que todos os indivíduos potencializem ao máximo os seus benefícios. Neste contexto, os alunos são vistos como “capital humano”, que serão posteriormente trabalhadores e, por isso, é necessário que

se preparem adequadamente para concorrerem eficaz e eficientemente com esse mundo competitivo que os aguarda.

A ideia de consumidor é uma ideia cara aos neo-liberais e o “mundo é, em essência, um vasto supermercado. É a “escolha consumista” que assegura a democracia. Com efeito, a educação é vista simplesmente como mais um produto, como um pão, os carros e a televisão (Apple, 1990). Ao virar a educação para o mercado (...) esta será amplamente auto-regulada” (Apple, 2002, p. 57) e “reconceptualizada como uma empresa, isto é, os serviços educacionais são re-significados como trocáveis através do mercado” (Stoer, 2002, p. 39). A incompatibilidade desta metáfora reside no facto de que, no mundo do consumismo pós-moderno, nem todos os indivíduos têm acesso a todos os produtos, existindo muitos que “apenas consomem a imagem dos objectos que vêem” (Apple, 2002, p. 57).

Terminamos citando Caraça (2002), que apela para a circunstância de que

Se a vida fosse um jogo, com regras bem estabelecidas e duradouras, o mundo poderia muito bem ser um mercado global em que a participação de cada um se tornasse tão estimulante como uma sessão de “Monopólio”. Mas o jogo da vida não se desenvolve à dimensão das vaidades nem das ambições dos homens. A vida tem regras que desconhecemos. Há regras que são introduzidas sem o sabermos. Há regras que são eliminadas num abrir e fechar de olhos. Vive-se, portanto, na contínua descoberta de como funcionar nas novas condições, de como aprender e apreender, a tempo, o sentido do jogo que se desenrola no quotidiano (pp. 217-218).

Como tal “A nossa época só é singular por ser a nossa e por sermos nós a sentir a incerteza do devir. Igualmente, as soluções de futuro que conseguirmos encontrar serão inequivocamente as nossas” (Caraça, 2002, p. 218).

Todavia, diz-nos Pérez (2007), que é a existência das heterotopias que permite

pensar a escola “como um lugar que não acaba”, como busca e produção quotidiana de outros processos de significação que, ao inverterem a política de localização instituída, fazem emergir experiências que significam as grandes utopias se realizando (p. 133).

## 6. A Hermenêutica do Discurso

La parole n'est pas innée, la parole naît d'un amour qui écoute.

Julia kristeva

Na óptica de Tavares (2001) a discussão hermenêutica, na obra ricoeuriana, tem como fundamento a exegese bíblica ainda que esta, segundo Ricoeur, seja uma concepção limitada de hermenêutica se oposta à filosófica que acontece como uma “hermenêutica geral”.

L'herméneutique dans la perspective exégétique chère à Ricoeur consiste en l'interprétation des sens cachés dans les textes et les symboles. Dans ce sens, une précompréhension anime toujours l'interprétation (Avonyo, 2010, p. 2)

O conceito de hermenêutica ricoeuriano, estriba-se em dois tipos de interpretação: a dos símbolos e a dos textos escritos. Por sua vez, a concepção da interpretação dos símbolos subdivide-se, também ela, em dois momentos distintos estando o primeiro relacionado com a interpretação da simbologia religiosa em que a hermenêutica conserva símbolos e mitos, enquanto tal, reflectindo a partir deles próprios. Neste âmbito a interpretação surge como tarefa reflexiva que procura encontrar os sentidos implícitos na “significação literal” originando interpretações múltiplas. Esta diversidade de sentido dos símbolos confere-lhe um carácter de duplicidade interpretativa:

de um lado, o sentido dá-nos conta da experiência transcendental da função simbólica enquanto condição de possibilidade de um qualquer acto concreto de significação mas, por outro lado, exprime o movimento que constitui a nossa experiência imediata. Neste sentido, uma narrativa ou mesmo uma metáfora são expressões simbólicas de duplo sentido, não tanto pelo facto de serem linguagens figuradas, mas porque realizam, em simultâneo, o duplo movimento de presença e ausência (Tavares, 2001, p. 132).

Assim, “uma consciência mais concreta da situação ontológica do homem” poderá ser percebida através da interpretação dos símbolos e das metáforas.

Para Avonyo (2009), hermenêutica e símbolos tornam-se conceitos correlativos porque é no acto interpretativo que a pluralidade de sentidos, de um símbolo, se manifesta. A hermenêutica “va au delà du symbole, car le sens « déborde » le symbole (p. 2). Contudo, a definição de hermenêutica, baseada na interpretação dos símbolos, deve ser, apenas, uma etapa que permita a passagem da mediação simbólica à mediação textual de modo a restituir à hermenêutica todos os seus direitos.

A segunda etapa, do referido conceito de interpretação, está relacionada com o “conflito das interpretações”. A interpretação dos textos escritos fundamenta-se na ideia de texto veiculada por Ricoeur como sendo “todo o discurso fixado pela escrita” surgindo a palavra como antecedente do próprio texto.

Importa, aqui, referir que, segundo Henriques (2002) e Fonseca (2009), “o princípio hermenêutico de compreensão” de Ricoeur sobre a linguagem contempla a diferenciação entre semiótica e semântica concebendo a frase como “a unidade linguística mínima de referência” num universo semântico.

Opposer le signe au signe, c’est la fonction Sémiologique; représenter le réel par signe c’est la fonction sémantique; et la première est subordonnée à la seconde. (Ricoeur, 196, p. 248).

Mais, précisément, l’ordre sémiologique ne constitue le tout du langage; il faut encore passer de la langue au discours: c’est à ce plan seulement que l’on peut parler de signification” (Ricoeur, 1969, p. 256)

Conforme Fonseca (2009), a frase, semanticamente, constitui “o local e o advento do sentido” sendo a palavra

menos e mais que a frase. Menos porque a sua actualidade de significação depende da frase. Mais porque, enquanto a frase é um acontecimento cuja actualidade é transitória e efêmera, a palavra carrega-se de múltiplos sentidos e fica sempre disponível para novos usos. Se o objecto da semântica é a frase, primeira e mais simples unidade do discurso, que diz algo sobre algo, que estabelece a relação



signo/ realidade, o objecto da hermenêutica é o texto, sequência muito mais longa (p. 4).

Retomando, a noção de interpretação Avonyo (2009), diz-nos que toda a interpretação textual ultrapassa os limites do texto e o intérprete dialoga de forma objectiva com a “coisa do texto” para daí “faire ressortir le dit et le vouloir-dire qui sont ultimement référés à l’agir de l’homme qui est lui-même un texte” (p. 2).

Enquanto acontecimento o discurso apresenta critérios de textualidade que o diferenciam da língua, possibilitando, simultaneamente, a distinção entre linguagem escrita e linguagem oral sendo determinantes para a trama do arco interpretativo (Tavares (...)). Neste contexto, a função hermenêutica compreende vários domínios :

*l’effectuation du langage comme discours, l’effectuation du discours comme oeuvre structurée, la relation de la parole à l’écriture, l’oeuvre de discours comme projection d’un monde, le discours et l’œuvre de discours comme médiation de la compréhension de soi* (Avonyo, 2009, pp. 2-3).

Ainda, enquanto acontecimento (Tavares, 2001, pp. 140-141), o discurso é intencional pressupondo, sempre, a existência do outro com o qual estabelecemos uma relação interlocutora. Sendo o sistema linguístico “algo virtual e estranho ao tempo” que não reclama a presença de um sujeito, na sua materialização, remetendo os seus signos para outros, no seio do próprio sistema, o sistema linguístico é uma circunstância prévia da possibilidade comunicativa dado que “subministra os códigos que a tornam possível”.

Partindo da certeza de que o discurso é acontecimento, então, tudo deverá ser entendido como significação o que nos remete para a “dialéctica existente entre o acontecimento da linguagem e o seu sentido” sendo que só é possível a existência de articulação entre acontecimento e significação, na linguística do discurso. O acontecimento do discurso tem, na sua essência, a temporalidade, efectuando-se no presente de onde advém o problema da sua fixação e do seu significado. Contudo “o que se pretende fixar não é tanto o acontecimento que o discurso evoca, mas a sua significação”.

Surge no horizonte o problema interpretativo remetendo para segundo plano o autor do texto escrito cuja intenção, inicial, se perde pelo que a pluralidade de sentidos

que o texto nos apresenta podem, ou não, ser concordantes com o que o autor pretendeu transmitir.

De facto, o que Gadamer chama «a coisa do texto» subtrai-se ao horizonte intencionalmente finito do seu autor; no entanto, através da escrita, o mundo do texto pode fazer explodir o mundo do autor. Nesta perspectiva, o texto representa uma abertura a mundos possíveis que o homem pode habitar ampliando-se, assim, o seu horizonte de sentido (Tavares, 2001, p. 142).

Porém, ao ser fixado pela escrita, o discurso dirige-se a todos os possíveis leitores e torna-se passível de inúmeras interpretações.

A língua é ultrapassada pela palavra no discurso como acontecimento. No discurso, por sua vez, o acontecimento ultrapassa-se a si mesmo na significação; esta é superada pela sua fixação que é operada pela escrita. (...) o próprio sentido do texto vai para além de si mesmo num novo acontecimento do discurso que é a sua própria interpretação. (...) compreender um texto não é compreender a intenção do autor, mas produzir um novo acontecimento do discurso que já não se pode identificar com o acontecimento inicial (Tavares, 2001, p. 142).

Conforme Avonyo (2009), na interpretação a fase de explicação estrutural e objectiva está, intimamente, ligada à construção de sentido. Ao interrogarmos um texto somos, também, por ele interpelados (círculo hermenêutico). Toda a compreensão do sujeito, perante o texto, passa pelo distanciamento e pela desconstrução de si próprio. A apropriação permite apagar o distanciamento, no que respeita ao sentido, tornando actual a interpretação e permitindo acolher a “coisa do texto” para a tornar sua.

A hermenêutica, tornando inteligível o sentido do homem, apresenta-se como

une chaîne des interprétations produites par la communauté interprétante et incorporées à la dynamique du texte comme le travail du sens sur lui-même. Dans cette chaîne, les premiers interprétants servent de tradition pour les derniers interprétants qui sont l’interprétation proprement dite (Ricoeur, 1986, p. 158).

Segundo Avonyo (2009), Ricoeur escolhe a problemática do texto para colocar em conjunto a historicidade da experiência humana e a positividade da distância.

Esta epistemologia da interpretação articula-se á volta da compreensão textual, proporcionando, o texto, enormes possibilidades de diálogo com diversas tradições.

l'exégèse a suscité un problème herméneutique, c'est-à-dire d'interprétation, parce que la lecture d'un texte se fait toujours à l'intérieur d'une communauté, d'une tradition ou d'un courant de pensée vivante, qui développent des présupposés et des exigences (Ricoeur, 1969, p. 7).

Nas palavras de Fonseca (2002), o projecto hermenêutico e filosófico ricoeuriano, evidencia, sempre uma “preocupação antropológica pelo que

a hermenêutica não é só um trabalho de procura e apropriação do sentido dos textos, dos símbolos ou da acção, na dimensão temporal de uma narrativa, mas, sobretudo, um trabalho de compreensão de nós próprios e do mundo em que vivemos. Daí o projecto de uma Hermenêutica Antropológica ou de uma Antropologia Hermenêutica. Por isso, para Ricoeur, toda a filosofia é hermenêutica, porquanto o trabalho da interpretação é penetrado pela profunda intenção de vencer as distâncias e as diferenças culturais harmonizando o leitor/intérprete com o texto que se lhe tornou estranho, e incorporando o seu sentido na compreensão actual que um homem é capaz de ter de si mesmo, através da necessária mediação do próprio texto (p. 3).

Sendo nosso objectivo a análise e interpretação de um conjunto de textos de diversos manuais escolares, importa definir qual a nossa concepção de texto, interpretação e compreensão. Pretendemos concretizar este nosso objectivo partilhando da óptica de Ricoeur (1986), expressa no ensaio, *Qu'est-ce qu'un texte?*

Diz-nos ele, que um texto é qualquer discurso fixado pela escrita, sendo a fixação escrita uma característica do próprio texto. Se tudo o que é fixado pela escrita é discurso, significa que este já tinha sido dito e que toda a escrita, antes de o ser, já tinha sido palavra. Assim, tudo o que é fixado pela escrita são discursos que poderiam ter sido pronunciados, mas que decidimos escrever porque não os dissemos, ou seja, a fixação escrita surge no lugar da própria palavra, no lugar do seu nascimento. O texto escreve em palavras o que o discurso pretende dizer.

Ce qui est fixe par l'écriture, c'est donc un discours qu'on aurait pu dire, certes, mais précisément qu'on écrit parce qu'on ne le dit pas. La fixation par l'écriture survient à la place même de la parole, c'est-à-dire à la place où la parole pu naître. On peut alors se demander si le texte n'est pas véritablement texte lorsqu'il ne se borne pas à transcrire une parole antérieure, mais lorsqu'il inscrit directement dans la lettre ce que veut dire le discours (Ricoeur, 1986, pp. 154-155).

Para estabelecermos uma relação directa, viável, entre a escrita e o querer-dizer do texto, teremos que apelar à função desempenhada pela leitura relativamente à escrita.

Não existe comunicação entre o acto da escrita e o acto da leitura. No momento da leitura, o escritor está ausente assim com o leitor no momento da escrita. Deste modo, o texto é o produtor da ocultação do leitor e do escritor (ocultação recíproca de quem lê e de quem escreve), substituindo-se à relação dialógica entre ambos. O texto nasce, precisamente, da libertação da escrita quando colocada no lugar da palavra. Esta libertação do texto, o “usurpar” do lugar da palavra pelo texto é causadora de uma desordem que abrange a relação referencial da linguagem ao mundo. Sendo que a função referencial do discurso se reporta àquilo sobre o que o sujeito fala quando se dirige a outro locutor, esta é importada pela frase considerada a primeira e a mais elementar unidade do discurso. O texto tem sempre uma referência que é efectivada no momento da leitura enquanto interpretação, permanecendo suspenso na sua relação ao mundo quando a referência não é efectivada

le texte est en quelque sorte “en l'air”, hors du monde ou sans monde; à la faveur de cette oblitération du rapport au monde, chaque texte est libre d'entrer en rapport avec tout les autres textes qui viennent prendre la place de la réalité circonstancielle montrée par la parole vivante (Ricoeur, 1986, pp. 157-158).

É neste suspenso que o texto ganha liberdade para se relacionar com todos os outros textos que se sobrepõem à realidade circunstancial desvendada pela palavra viva. A relação texto a texto, no apagar do mundo, dá origem ao quase-mundo dos textos – literatura (ocultação do mundo circunstancial pelo quase-mundo dos textos). Esta ocultação do mundo pelo quase-mundo dos textos coloca-nos duas possibilidades inerentes à leitura estabelecendo a dialéctica das duas atitudes que podemos tomar enquanto leitores face ao texto: ou nos deixamos ficar no suspenso do texto, explicando-o através das suas ligações internas, da sua própria estrutura, olhando-o como texto sem

mundo e sem autor, ou podemos interpretá-lo, tentando decifrar o texto em palavras, devolvendo-o à sua comunicação viva, ao mundo

la constitution du texte comme texte et du réseau de textes comme littérature autorise l'interception de cette double transcendence du discours, vers un monde et vers un autrui. À partir de là est possible un comportement explicatif à l'égard du texte (Ricoeur, 1986, p. 163).

Ao fazermos uma primeira leitura do texto, teremos que ter em consideração a interpretação, realizada pelo texto, de todas as ligações com um mundo visível e com as subjectividades dialogantes. Esta transferência com o lugar do texto (um não lugar) constitui um projecto particular do leitor, a decisão de se manter distanciado do texto, de continuar com o suspenso da ligação referencial ao mundo e ao sujeito falante. O leitor toma a decisão de se manter na clausura, no lugar fechado do texto, não lhe deixando uma saída, uma oportunidade de transcendência.

Par ce projet particulier, le lecteur décide de se tenir dans le “lieu du texte” et dans la “clôture” de ce lieu; sur la base de ce choix, le texte n’a pas de dehors; il n’a qu’un dedans; il n’a pas de visée de transcendence, comme on aurait une parole adressée à quelqu’un à propos de quelque chose (Ricoeur, 1986, p. 163).

Explicar uma narrativa é compreender o seu enredo, a estrutura dos processos de encadeamento das acções.

À cette chaîne et à cet emboîtement d’actions correspondent des rapports de même nature entre les” actants” du récit (...) Les actants sont définis par les seuls prédicats de l’action, par les axes sémantiques de la phrase et du récit: (Ricoeur, 1986, p. 168).

O mesmo tipo de relação se estabelece entre os sujeitos da narrativa, que não sendo sujeitos dotados de uma existência própria, são definidos pelos eixos semânticos da frase e da narrativa. Assim, o sujeito é aquele que, a quem, com quem e através de quem a acção se realiza, tornando-se o sujeito que dá, que promete e, simultaneamente, o sujeito que recebe a promessa e que é o destinatário. Deste modo aparece, através da análise estrutural, uma hierarquia de sujeitos que é correlata da hierarquia das acções.

Segundo esta modalidade de análise, quer o narrador, quer o destinatário devem ser procurados no texto – a narrativa ao congregar-se como um todo torna-se um discurso dirigido pelo narrador a um destinatário – sendo o narrador indicado pelos signos na narratividade do texto.

A segunda atitude a assumir face ao texto é a da interpretação. Partindo da leitura, dois modos diferentes de ler se oferecem ao leitor: um explicativo de que já falámos e que mantém o texto num universo fechado não visando a transcendência e um interpretativo de que falaremos em seguida. Este segundo modo de ler um texto permite-nos aceder à verdadeira finalidade da leitura que é a transposição do suspenso do texto e a conclusão do mesmo em palavra actual, permitindo ao texto caminhar em direcção à sua significação. A leitura só é possível porque o texto se abre a um outro mundo e esta abertura do texto ao mundo permite que o acto de ler encaixe um novo discurso no discurso do próprio texto. Este encadeamento de um novo discurso no discurso denunciado na própria constituição do texto, revela a apropriação que está latente no seu carácter aberto, sendo a interpretação o ponto de chegada concreto do já referido encadeamento e da apropriação.

Par appropriation, j’entends ceci, que l’interprétation d’un texte s’achève dans l’interprétation de soi d’un sujet qui désormais se comprend mieux, se comprend autrement, ou même commence de se comprendre. Cet achèvement de l’intelligence du texte dans une intelligence de soi caractérise la sorte de philosophie réflexive que j’ai, à divers occasions, appelée réflexion concrète (Ricoeur, 1986, p. 170).

A interpretação de um texto completa-se na interpretação que faz de si próprio e do outro, o que o leva a uma melhor e nova compreensão de si e do outro.

Segundo Ricoeur (1986) há ainda que destacar a posição hermenêutica inerente à apropriação que tem como um dos seus objectivos a luta contra a distância cultural, luta essa que se poderá entender num universo de temporalidade ou de distanciamento do próprio sentido em que o texto assenta

ou en termes plus véritablement herméneutiques comme une lutte contre l’éloignement à l’égard du sens lui-même, c’est-à-dire à l’égard du système de valeurs sur lequel le texte s’établit: en ce sens, l’interprétation “rapproche”,

“égalise”, rend “contemporain et semblable”, ce qui est véritablement rendre propre ce qui d’abord était étranger (Ricoeur, 1986, p. 171).

Neste sentido a interpretação permite tornar próprio o que até então era estranho. Mas, ao atribuir à interpretação a característica da apropriação, coloca-se em destaque o carácter de contemporaneidade da interpretação e a leitura assinala a efectuação das várias semânticas, das diversas significações do texto reenviando-o à sua transcendência. Esta pluralidade de significações do texto dilui a distância cultural e possibilita a intersecção entre a interpretação do texto e a interpretação de si próprio. O texto “actualizado” sai do seu mundo em direcção ao mundo do leitor. Na interpretação a leitura torna-se o acontecimento e instância do discurso.

Le texte avait seulement un sens, c’est-à-dire des relations internes, une structure; il a maintenant une signification, c’est-à-dire une effectuation dans le discours propre du sujet lisant; par son sens, le texte avait seulement une dimension sémiologique, il a maintenant, par sa signification, une dimension sémantique (Ricoeur, 1986, p. 172).

O texto deixa de ter apenas um sentido ligado à sua dimensão semiológica e ganha significações várias, inerentes ao próprio leitor e às leituras que faz do texto, ou seja, ganha uma dimensão semântica. No entanto, é preciso ter em atenção que se compreendermos a noção de interpretação enquanto apropriação, ela permanece exterior à explicação no sentido da análise estrutural. Esta oposição entre interpretação e explicação terá de ser ultrapassada e terá de se proceder a uma articulação que permita a complementaridade entre a análise estrutural (explicação) e a hermenêutica (interpretação). Para que tal aconteça é necessário considerar a análise estrutural como uma etapa importante entre uma interpretação ingénua, superficial e uma interpretação crítica, profunda e, deste modo, colocar a explicação e a interpretação sobre o mesmo arco hermenêutico procedendo à integração das oposições da explicação e da compreensão numa leitura global enquanto produtora do sentido

je dirai alors ceci: expliquer, c’est dégager la structure, c’est-à-dire les relations internes de dépendence qui constituent la statique du texte; interpréter, c’est prendre le chemin de pensée ouvert par le texte, se mettre en route vers l’orient du texte. (Ricoeur, 1986, p. 175).

Se o que o texto pretende é transportar-nos para dentro de uma dimensão semântica profunda, dinâmica, então explicar será uma forma de resgatar a estrutura, as regras da organização interna do texto que constituem o seu carácter estático, fechado. Interpretação é o percorrer de um caminho, o ir ao encontro do mundo aberto pelo texto para o que está fora dele, permitindo diversas interpretações em função das interpretações que ele próprio abre, ou seja, em direcção às suas significações. Devemos, então, deixar de lado o conceito inicial de interpretação que estava revestido de uma grande carga de subjectividade que permite múltiplas interpretações válidas e exequíveis e procurar um conceito objectivo da interpretação que seria o acto do texto. O conceito de interpretação objectiva reside dentro do próprio texto e poderá rivalizar com o conceito de interpretação subjectiva que está ligado à compreensão do outro através de indícios que ele próprio dá a conhecer.

A concepção de interpretação, compreendida como apropriação, não deve, no entanto, ser excluída mas sim colocada na extremidade do já referido arco hermenêutico. A teoria hermenêutica tenta estabelecer uma articulação entre as concepções de interpretação – apropriação através dos intérpretes que descodificam o texto. O dizer hermenêutico é um re-dizer que reaviva o dizer do texto e a leitura constitui o acto concreto no qual se apreende o destino do texto sem o qual a obra não atinge a sua significação, a sua autonomia, permanecendo, assim, na imanência. Ler é restituir o texto ao mundo, o qual só existe no instante da leitura. E é no seio da leitura (imperativo do texto) que explicação e interpretação, continuamente, se hostilizam e se reconciliam, ou seja, se completam

il apparaît que la lecture est cet acte concret dans lequel s'achève la destinée du texte. C'est au cœur même de la lecture que, indéfiniment, s'opposent et se concilient l'explication et l'interprétation (Ricoeur, 1986, p. 178).

Segundo Ricoeur (1969) interpretação é, pois,

le travail de pensée qui consiste à déchiffrer le sens caché dans le sens apparent, à déployer les niveaux de signification impliqués dans la signification littérale (p. 16).



Em seguida procederemos à análise de conteúdos dos sete manuais seleccionados tendo como ponto de partida a concepção de Ricoeur (1969) sobre o trabalho hermenêutico. Assim, partindo de leituras atentas e ponderadas, faremos um estudo estrutural dos textos tentando perceber as analogias internas dos mesmos e uma interpretação crítica e rigorosa visando a descodificação dos sentidos por eles resguardados.

.

## **II – METODOLOGIA**

De acordo com Marques (1998), cada vez se exige mais à escola e aos professores, mas a verdade é que esta é incapaz de desempenhar, sozinha, o papel social que lhe é prescrito. As diversas solicitações feitas à escola, vindas de uma realidade exterior, fazem com que o professor se transforme num técnico com uma imagem cada vez mais indefinida, levando à morte agonizante do seu lado intelectual. Agora, mais do que nunca, a escola tem de se preparar para substituir a família que se vai ausentando do quotidiano dos seus educandos, dando lugar a uma escola a tempo inteiro, preocupada, em primeiro lugar, com a actividade lectiva de carácter obrigatório, definida nacionalmente e, em segundo lugar, com a qualidade dos serviços que presta, exigindo a si própria a criação de condições e a melhoria do clima moral da escola através de programas de educação moral e cívica.

Por outro lado, assistiu-se, nos últimos anos, a um elevado aumento da população estudantil que trouxe às nossas escolas uma maior diversidade, transformando a realidade educativa actual num mundo culturalmente mais complexo e rico. Passámos de um universo educativo homogéneo para uma campo educacional onde a heterogeneidade da sua população se torna cada vez mais evidente e real (Morgado, 2004).

Todos os professores são transmissores de um currículo oficial espelhado nos livros didácticos, que obedecem, ou deveriam obedecer, às directrizes do currículo nacional estabelecido para cada disciplina. Contudo, dada a nova realidade que a escola vive, actualmente, é imprescindível que os materiais didácticos, em particular, o manual escolar, reflecta essa diversidade cultural. Enquanto, referente, por excelência, para professores e alunos, o manual escolar veicula um currículo homogéneo, baseado, nos pressupostos enunciados no currículo nacional, visando a educação de massas (Cabral, 2005 e Morgado, 2004). Este currículo massificado, uma “forma de imperialismo cultural” (p. 21), não está isento de críticas que visam, sobretudo, a não estimulação da individualidade e das preferências dos alunos, a não contemplação das especificidades curriculares locais e coloca em causa a autonomia docente (Cabral, 2005).

De forma explícita ou implícita, o ME induz determinada mundovisão, contribuindo, largamente para a difusão/estandardização dos diferentes interesses e valores sociais (políticos, culturais, económicos) (Cabral, 2005, p. 9)

revelando valores e ideologias através de representações simbólicas da realidade.

Foi partindo da convicção que educar implica transmitir ideologias e valores, explícita ou implicitamente, porque “nenhum acto educativo é isento de valores” (Benavente, 2005, p.29) nem descomprometido (Freire, 1999) e de que a escola deve perspectivar o ensino como “a apresentação de todas as opções com uma igual simpatia” (Ketchikian, 1993, p. 73)) que surgiu a questão de investigação que norteia a consecução desta investigação: quais os paradigmas ideológicos veiculados pelos manuais escolares de Língua Portuguesa do 7º ano de Escolaridade?

Ao partilharmos das convicções/ideias expressas pelos autores referenciados pretendemos, com o presente estudo, centrado na análise de conteúdo de sete manuais de Língua Portuguesa do 7º ano de escolaridade, adoptados nas Escolas Básicas de 2º e 3º ciclos do distrito de Santarém, concretizar o seguinte objectivo: compreender que paradigmas ideológicos estão subjacentes aos manuais escolares de Língua Portuguesa. Neste sentido, visamos, mais especificamente, identificar os princípios ideológicos, éticos, morais e religiosos por eles difundidos; a mundividência que proclamam; as representações sociais e os modelos de pensamento que difundem; os tipos de estereótipos específicos que divulgam e, finalmente, verificar se privilegiam uma determinada cultura, contribuindo para a manutenção das desigualdades sociais, logo, se contemplam, ou não, a diversidade cultural.

De referir que entendemos estereótipos no sentido de Lippmann (1922/ e 1961) que os define como imagens mentais “*the pictures inside the heads*” que se interpõem, sob a forma de enviesamento, entre o indivíduo e a realidade. Segundo o autor, os estereótipos formam-se a partir do sistema de valores de cada indivíduo, tendo como função a organização e estruturação da realidade. A apreensão da realidade feita pelo sujeito é, apenas, uma representação. Acresce, ainda, que estas representações, consequência do aprisionamento do real, nunca são neutras e constituem

the guarantee of our self-respect; it is the projection upon the world of our own sense of our own value, our own position and our own rights. The stereotypes are, therefore, highly charged with the feelings that are attached to them. They are the fortress of our tradition, and behind its defense we can continue to feel ourselves safe in the position we occupy (Lippmann, 1922 e 1961, p.96).

Para o autor, o entendimento que fazemos da realidade resulta da nossa visão preconcebida, assente em bases culturais, e, posteriormente, veiculada pela linguagem dado que, definimos primeiro e vemos a posteriori.

For most part we do not first see, and then define, we define first and then see. In the great blooming, buzzing confusion of the outer world we pick out what our culture has already defined for us, and we tend to perceive that which we have picked out in the form stereotyped for us by our culture (Lippmann, 1922 e 1961, p. 81)

Os estereótipos, reflexos da realidade, ainda que de um modo deslocado actuam como mapas que orientam o sujeito e o auxiliam na preservação dos seus valores e ideologias dada a complexidade social em que o individuo se insere e se movimenta.

We are not equipped to deal with so much subtlety, so much variety, so many permutations and combinations. And although we have to act in that environment, we have to reconstruct it on a simpler model before we can manage with it. To traverse the world men must have maps of the world (Lippmann, 1922 e 1961, p. 16).

Os estereótipos funcionam, também, como modo de sustentação dos interesses do ser humano e

The systems of stereotypes may be the core of our personal tradition, the defenses of our position in society” e como preservação de um lugar seguro “In that world people and things have their well-known places, and do certain expected things. We feel at home there. We fit in. We are members (Lippmann, 1922 e 1961, p. 95).

Segundo Lippmann (1992) qualquer tipo de perturbação dos estereótipos poderá ser vista como

an attack upon the foundations of the universe. It is an attack upon the foundations of our universe, and, where big things are at stake, we do not readily admit that there is any distinction between our universe and the universe (96).

A inevitabilidade da existência de estereótipos está bem presente no pensamento de Lippmann apesar da função que a educação, “o remédio supremo”, possa desempenhar porque

a people without prejudice, a people with altogether neutral vision, is so unthinkable in any civilization of which it is useful to think, that no scheme of education could be based upon that ideal. Prejudice can be detected, discounted, and refined, but so long as finite men must compress into a short schooling preparation for dealing with a vast civilization, they must carry pictures of it around with them, and have prejudice (1922 e 1961, p. 120).

O *corpus* deste estudo de investigação, conforme o mencionado, é composto por sete manuais de Língua Portuguesa do 7º ano de escolaridade, adoptados nas escolas de 2º e 3º ciclos do distrito de Santarém. Das 28 escolas do distrito, estão representadas 25 e dos 10 manuais adoptados, nessas mesmas escolas, seleccionaram-se os sete mais adoptados. Esta amostra é representativa de cerca de 92% do universo que se pretende investigar.

A especificidade dos documentos a analisar pressupõe uma tarefa hermenêutica de apropriação do sentido e dos símbolos textuais que compõem o universo narrativo e de entendimento do próprio interpretante na tentativa de, através da interpretação, dissipar as dissemelhanças culturais, criando uma relação harmoniosa entre o exegeta e o texto. O trabalho interpretativo, no sentido que o concebemos, e de acordo com o quadro conceptual que definimos, pressupõe o decifrar do sentido oculto do texto que permanece disfarçado no sentido aparente e a separação dos níveis de significação afectos à significação literal. Conscientes de que a tarefa a que nos propomos requer uma divisão estrutural minuciosa do *corpus* de investigação, uma interpretação cuidada e em profundidade e uma análise de conteúdo exaustiva, optámos por uma metodologia quantitativa e qualitativa, na perspectiva de Bardin (1977) por reconhecermos a sua pertinência e por se revelar em conformidade com o conteúdo que pretendemos analisar.

Assim, o *corpus* definido, “a priori”, (Bardin, 1977) foi alvo de um estudo consubstanciado em três fases distintas: a pré-análise, a exploração do material e tratamento dos resultados e a interpretação inferencial dos dados recolhidos.

Dado que já tínhamos estabelecido um corpus a priori (sete manuais de Língua Portuguesa do 7ª ano de escolaridade) primeiramente, fizemos uma “leitura flutuante”

(Bardin, 1977, p. 122) de todos os textos dos sete manuais, seguindo a regra de exaustividade que nos diz que “é preciso ter-se em conta todos os elementos desse corpus” (p. 122), com o objectivo de estabelecer um primeiro contacto com o *corpus* e obter resultados que nos permitissem identificar as tipologias textuais apresentadas e as nacionalidades e género dos seus autores, ou seja, para se conhecermos a organização interna de cada manual. Assim definimos três categorias: tipologias textuais, nacionalidade do autor e género do autor. Foram isolados todos os elementos encontrados e, posteriormente classificados e inseridos em “caixas” de onde resultou a constituição de três tabelas onde se reagruparam os resultados finais obtidos da análise do conjunto dos sete manuais.

Para a classificação das tipologias textuais baseámo-nos em Reis (1999) que apresenta os modos literários como “**modos fundacionais** da literatura” que contemplam “o **modo lírico**, o **modo narrativo** e o **modo dramático**” (p. 241). Ainda que estejam sujeitos a “interferências ou contaminações”, estas raramente colocam em causa esta divisão dada a sua insuficiência. Segundo o autor, a diferença entre a poesia e a prosa não é “um factor diferencial dos géneros literários” dado que constituem uma “forma **da expressão**, de certas características dominantes, no plano da **forma do conteúdo**” (p.254). Contudo “na sua esmagadora maioria, os géneros de modo lírico expressam-se em verso (...) muitos dos géneros do modo narrativo são enunciados em prosa, (...) os géneros do modo dramático configuram-se tanto em prosa como em verso (p. 254).

No caso da narrativa literária (agregado de textos literários pertencentes ao modo narrativo) devemos ter em consideração que esta contempla, particularmente, os textos de carácter narrativo de cariz ficcional pelo que são “designados também globalmente como **ficção narrativa**, expressão que aqui se reporta abreviadamente à **ficção narrativa literária** (p. 341). Mas a moderna teoria da narrativa não ignora “a possibilidade de se estudar a **narratividade** como processo geral que é comum a todas as narrativas e não apenas exclusivo das literárias (p. 341).

Assim, tendo em consideração os pressupostos apresentados por Reis (1999) dividimos o universo de textos, do nosso estudo, em ficção narrativa literária, poesia, outros tipos de narrativa e drama.

Os dados recolhidos foram tratados e analisados, quantitativamente, de forma individual e, posteriormente, contemplando o conjunto de todas as análises individuais

de forma a construir-se uma visão global do corpus. Importa referir que este método foi utilizado em todas as fases da análise.

Sequentemente e partindo de outra “leitura flutuante” voltámos a examinar todos os textos do *corpus* com o fim de conhecer, particularmente, a dinâmica interna de cada um. Conforme Morais (2003) qualquer “leitura é feita a partir de alguma perspectiva teórica, seja esta consciente ou não (...) toda leitura implica ou exige algum tipo de teoria para poder concretizar-se “sendo que “diferentes teorias possibilitam os diferentes sentidos de um texto” (p. 3). Como tal, importa referir que tivemos em consideração, ao longo de todo este percurso de investigação, o referencial teórico que produzimos no primeiro capítulo.

Nesta fase da descrição analítica elaborámos, previamente, um conjunto de sete categorias a saber: género, lugar de classe, faixa etária e etnia da personagem principal, profissão, religião e tempo referidas nos textos. Os dados observados em cada um dos textos resultaram das especificidades formais e de conteúdo das diferentes tipologias textuais. Utilizando “o procedimento por caixas” (p. 147) repartimos e registámos os elementos encontrados pelas diversas categorias pré-estabelecidas. Os dados obtidos foram alvo de um tratamento e de uma análise quantitativos tendo resultado na organização de sete tabelas.

Estabelecendo um contacto mais profundo com o *corpus* iniciámos uma análise temática de todos os textos, fundamentada em leituras sistemáticas e minuciosas que progressivamente, foram desvelando novas hipóteses, procurando “descobrir os núcleos de sentido (...) cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido” (p. 131), explorando o material que nos era oferecido e deixando-nos “invadir por impressões e orientações” (p. 122).

Não esquecendo Bardin (1977) que nos apresenta o tema como “a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (p. 131) estabelecemos múltiplas unidades de registo/significação visando a constituição progressiva de categorias temáticas tendo sempre presente o referencial teórico do primeiro capítulo que foi crucial para a identificação da temática dos textos estudados. Com vista à consecução deste nosso objectivo identificámos o tema/temas abordados em cada um dos textos, prestando atenção à “frequência da aparição de determinados elementos da mensagem” (p. 140) conforme nos propõe Bardin (1977). Construímos uma tabela para cada manual, onde anotámos os dados que íamos recolhendo e, ulteriormente, organizámos uma tabela



única com os temas identificados nos textos dos sete manuais. Daqui emergiu um grupo de categorias que nos serviu de orientação para a análise de conteúdo que pretendíamos realizar, posteriormente.

Esta categorização semântica, não sendo definitiva, permitiu o isolamento e uma primeira classificação e organização dos elementos recolhidos de onde resultou um conjunto de categorias por “acervo” (Bardin, 1977, p. 147) a partir das quais se pôde fazer inferências gerais, que foram, posteriormente, confrontadas com as que emergiram da análise de conteúdo da fase seguinte, ou seja, realizámos de acordo com Bardin (1977) “uma análise de conteúdos sobre a análise de conteúdo” p. 167).

Numa segunda fase, fizemos uma análise de conteúdo do *corpus* partindo de uma série de leituras detalhadas, rigorosas e demoradas tendo como base o referencial teórico exposto no primeiro capítulo que nos permitiu desocultar sentidos latentes tentando “estabelecer uma correspondência entre o nível empírico e o teórico, de modo a assegurar-nos – e é esta a finalidade de qualquer investigação – que o corpo de hipóteses é verificado pelos dados do texto” (Bardin 1977, p. 69).

Tendo, também, como referência as categorias temáticas resultantes da análise da primeira fase procedeu-se à constituição de novas unidades de significação/registo recorrendo ao recorte de unidades de base, posteriormente, inseridas nas categorias e levando a um reajuste das mesmas. Foi necessário, ainda, proceder ao recorte de unidades de contexto que serviram para uma rigorosa e inequívoca compreensão das unidades de registo. Concluídas as duas primeiras etapas de análise de todo o *corpus* da pesquisa dimanou a constituição definitiva de oito categorias temáticas resultantes de critérios semânticos de análise textual e de um processo de reformulação e reorganização das categorias provenientes da antecedente fase análise que foram reclassificadas no final da análise de todo o *corpus*. Este processo de reclassificação, teve, como princípios orientador o facto de os temas que deram origem às referidas categorias temáticas, estarem presentes, em pelo menos, cinco dos sete manuais investigados e da eliminação de alguns sinónimos temáticos com que nos deparámos. Das oito categorias daremos conta de imediato.

1. Família
2. Educação
3. Religião
4. Amor

5. Amizade
6. Ética Ambiental
7. Poder
8. Sonho

O trabalho que realizámos ao longo desta fase da investigação foi demorado e gradual dado que obedeceu, ainda, ao que Morais (2003) apelida de um procedimento de “ desconstrução e unitarização do *corpus* “processo de desmontagem ou desintegração dos textos” p. 195) que implicou uma verificação meticulosa de todo o material recolhido levando a uma segmentação dos textos estudados e à constituição das unidades de significação. Ou seja, criámos a desordem, o caos do sistema semântico, a partir de textos ordenados de onde surgiu, numa fase subsequente, uma nova ordem através das relações entre os elementos unitários desenvolvendo novas compreensões, novos sentidos.

Como um dos objectivos do nosso estudo é a identificação dos princípios ideológicos, éticos, morais e religiosos, transmitidos pelos manuais escolares optámos, ainda nesta fase, por inserir as oito categorias num quadro de valores. Após diversas leituras optámos pelo Teoria Motivacional de Valores de Schwartz (1996/2005). Resulta que todas as categorias foram incluídas na sua estrutura de valores.

Numa última fase de interpretação inferencial o investigador, porque dispõe de um conjunto de “resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objectivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (Bardin, 1977, p. 121). Assim, partindo dos materiais recolhidos dos textos e, após uma cuidadosa, profunda e serena ponderação da análise do conteúdo das mensagens, estabelecemos todas as possíveis analogias com o nosso referencial teórico realçando “núcleos de sentido” procurando novas realidades nas mensagens recolhidas e tentando, ainda, entre outros aspectos “desmascarar a axiologia subjacente aos manuais escolares” (Bardin, 1977, p. 33) na busca constante do que metaforicamente Morais (2003) chama de “uma tempestade de luz” (p. 20).

### **III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

## 1- Análise quantitativa: organização interna dos manuais escolares

Após a descrição minuciosa de todas as fases da metodologia adoptada para a análise de conteúdo a que nos propusemos, passamos, em seguida, à apresentação dos dados obtidos e à sua discussão. Principiemos pela apresentação dos resultados globais referentes à organização interna dos sete manuais escolares<sup>1</sup> observados.

**Tabela 1- Nacionalidade dos autores dos textos**

Nacionalidades	Número de autores por nacionalidade
Africana, Austríaca, Dinamarquesa, Escocesa, Irlandesa, Mexicana, Timorense	1
Argentina, Bósnia, Cabo-Verdiana, Japonesa	2
Angolana, Chinesa, Espanhola, Italiana, Moçambicana, Romena, Grega	3
Belga, Chilena	4
Alemã	5
Americana	9
Inglesa	12
Francesa	25
Brasileira	30
Portuguesa	246
<b>Total</b>	<b>371</b>

Constatamos que os autores dos textos presentes nos ME são quase todos oriundos de países pertencentes ao Mundo Ocidental restando, apenas, uma ínfima parte oriunda de outros países.

**Tabela 2- Frequência dos autores dos textos por género**

Género dos autores	Número de autores por género
Masculino	263
Feminino	108
<b>Total</b>	<b>371</b>

<sup>1</sup> De modo a evitar a repetição constante da expressão “manuais escolares”, passaremos, doravante a designá-los através das siglas: ME quando nos referirmos ao conjunto dos sete manuais escolares analisados e M1, M2, M3, M4, M5, M6 e M7, quando mencionarmos cada um dos manuais, individualmente.

De acordo com os dados recolhidos apurámos que existe uma enorme discrepância entre géneros. Os autores do género masculino representam mais do dobro dos autores do género feminino.

**Tabela 3- Frequência das Tipologias Textuais**

<b>Tipologia Textuais</b>		<b>Textos sem autor</b>	<b>Textos de autor</b>
Ficção narrativa literária	204		
Poesia	217		
Outros tipos de narrativa	209		
Drama	30		
<b>Total</b>	<b>660</b>	<b>161</b>	<b>499</b>

Dos 660 textos analisados prevalece o género narrativo, seguido da poesia e do drama. Os 161 textos que aparecem sem autor definido, pertencem à literatura tradicional. Ora, uma das características deste tipo de literatura é, precisamente, o facto de não terem um autor explícito.

Doravante passaremos à apresentação dos resultados derivados da análise da acção interna intrínseca aos textos estudados. De referir que os dados que a seguir se apresentam têm, todos eles, como base de referência a leitura e análise de 660 textos, conforme o supracitado.

**Tabela 4- Frequência, por género, da personagem principal**

<b>Género da personagem principal</b>	
Masculino	170
Feminino	79
<b>Total</b>	<b>249</b>

À semelhança do que acontece com os dados relativos ao género dos autores dos textos também prevalece o género masculino nas personagens principais dos textos, em detrimento do género feminino que é menos de metade. Convém mencionar, ainda, que existem 443 textos pertencentes ao género narrativo e ao drama, que pressupõem a existência de uma personagem principal, tal não acontece, na realidade, dado que não

registámos os textos cuja personagem principal é desempenhada por seres não humanos, assim como, aparece uma grande quantidade de textos que não têm personagem por serem textos informativos. Daí a discrepância evidente entre os números registados na tabela 3 e os registados nas tabelas 4 e 5.

**Tabela 5- Frequência, por faixa etária, da personagem principal**

<b>Faixa Etária</b>	
Crianças	46
Adolescentes	48
Jovens	39
Adultos	104
Idosos	12
<b>Total</b>	<b>249</b>

Relativamente à faixa etária parece existir um equilíbrio entre o número de personagens pertencentes a uma faixa etária mais jovem e a faixa etária dos adultos. Todavia é de salientar que estas personagens pertencentes à faixa etária mais jovem, quase sempre, se encontram inseridas num espaço em que mantêm um relacionamento privado com personagens adultas.

**Tabela 6- Frequência, por lugar de classe, da personagem principal**

<b>Lugar de classe</b>	
Alta	27
Média	60
Baixa	34
<b>Total</b>	<b>121</b>

O lugar de classe só surgiu perceptível em 121 textos, prevalecendo a classe média em detrimento das classes alta e baixa.

**Tabela 7- Frequência, por etnia, da personagem principal**

Etnia	
Africana	1
Emigrantes	9
Judaica	5
Índio	1
<b>Total</b>	<b>16</b>

Dos 660 textos a que aludimos, precedentemente, apenas, dezasseis mencionam etnias diferentes da etnia branca.

**Tabela 8- Classificação das Profissões por grupos e subgrupos profissionais referidas nos textos**

Classificação das Profissões		Observações
Quadros Superiores da Administração Pública. Dirigentes e Quadros Superiores de Empresas	7	Referências a profissões - 208
Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas	80	
Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio	13	Actividades não profissionais – 49
Pessoal Administrativo e Similares	6	
Pessoal dos Serviços e Vendedores	24	Profissões mencionadas - 90
Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas	28	
Operários, Artífices e Trabalhadores Similares	25	
Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem	5	
Trabalhadores não Qualificados	20	
Actividades não profissionais	49	
<b>Total</b>	<b>257</b>	

A classificação das profissões foi elaborada tendo como suporte teórico a *Classificação Nacional de Profissões* do Instituto do Emprego e Formação Profissional (2010). Verifica-se que, maioritariamente, estão patentes as profissões que remetem para operários qualificados e não qualificados que exercem funções nos sectores

primário, secundário e terciário. Das 49 actividades não profissionais fazem parte estudantes, ministros, Presidentes de Câmara e de Junta de Freguesia e reitores.

**Tabela 9- Frequência, de símbolos e rituais religiosos, referidos nos textos**

<b>Religião Católica Cristã</b>	
Símbolos	67
Rituais	31
<b>Total</b>	<b>98</b>

É manifesta a hegemonia religiosa que o absoluto dos números evidencia. Em todos os textos a única religião mencionada é a cristã católica.

**Tabela 10- Frequência, do tempo cronológico, referida nos textos**

<b>Tempo cronológico</b>	
Passado Indeterminado	158
Presente Indeterminado	267
Tempo Histórico	2
Atemporalidade	110
Futuro - (Ucronia)	5
<b>Total</b>	<b>542</b>

Apenas duas referências a um tempo mensurável. Constata-se que é prevalente o tempo com carácter indeterminado seja ele passado, presente ou futuro.

Finalizando esta primeira parte de análise e discussão dos resultados de feição predominantemente quantitativa, apresentamos uma derradeira tabela: a tabela de categorias/valores onde foram inseridas as oito categorias procedentes da segunda fase da análise.



**Tabela 11- Classificação das categorias baseada na Teoria Motivacional dos valores (Schwartz, 2003, 2005, 2006 e 2009)**

<b>Categorias</b>	<b>Valores de base</b>
Amizade Amor Família	Benevolência
Ética ambiental	Universalismo
Poder	Poder
Educação Sonho	Autonomia
Religião	Tradição

O valor de base “benevolência” surge em primeiro lugar, seguido da “autonomia” e, por último o “universalismo”, o “poder” e a “tradição” com o mesmo número de ocorrências. Se considerarmos as relações de compatibilidade e de antagonismo que se estabelecem entre os valores verificamos que os valores de benevolência (amor, amizade e família) e os valores de universalismo (ética ambiental) surgem em oposição aos valores de poder (poder/autoridade). Assim, há um predomínio dos valores que apelam à transcendência e que dão primazia ao conforto e aos interesses daqueles com quem nos relacionamos e os que estão em contraponto com os valores de afirmação de si como é o caso do poder que tem como objectivo a concretização de interesses puramente pessoais. No outro lado da estrutura circular surgem os valores de autonomia (educação e sonho/imaginação) em oposição aos valores de tradição (religião). Neste caso, sobressaem os valores de abertura à mudança que proclamam a autonomia de pensamento e de acção por oposição aos valores que invocam a manutenção da ordem e expressam a resistência à mudança.

Esta tabela será apresentada no final deste capítulo, após ser reformulada e dela constarem os valores consequentes da análise de conteúdo dos textos. Nesse momento serão estabelecidas as devidas relações de antagonismo e compatibilidade entre valores, de acordo com Schwartz (1992, 2003, 2006 e 2009).

## **2- Categorias de análise: família, educação e religião**

Conforme já foi referido os sete ME foram submetidos, também, a uma análise de conteúdo que desenvolveremos de imediato.

No que respeita às categorias “família”, “educação” e “religião” e partindo das contemplações e das perspectivas de Bourdieu (1987 e 1989), Bourdieu & Passeron (1992) e Althusser (1974, 1975 e 1985) estas, enquanto detentoras de um capital simbólico significativo e enquanto Aparelhos Ideológicos de Estado são o lugar onde se dá a reprodução das relações das forças simbólicas contribuindo para a formação de determinadas mundividências dentro do tecido social que garantem a imutabilidade das relações de força. A família, a educação e a religião, como instituições, contribuem para a conservação do sistema através da reprodução do capital cultural assimilado no seio das mesmas, dos modelos de pensamento e dos valores adquiridos, ou seja, através da imposição do habitus cultivado desde o nascimento, fornecendo um modelo social estável e unificado que não dá voz a posições individualistas. Lugar de produção e reprodução, a família, a escola e a igreja são os Aparelhos Ideológicos de Estado que perpetuam ideologias através dos seus agentes que foram, ao longo dos tempos, constituindo a sua personalidade e a sua forma de perceber o mundo num sistema de relações inter-familiares e sociais. É pela força do habitus cultivado, que estabelece as práticas, socialmente válidas, que estas instituições permitem a aquisição de um determinado estilo de vida e impõem o desempenho de determinados papéis a cada um dos seus membros.

Ao considerarmos a óptica de Bernstein (2008) no que respeita ao dispositivo pedagógico como regulador simbólico da consciência, diremos que a família e a escola são, também, espaços produtivos, reprodutivos e transformadores de normas de conduta e discursos, socialmente aceitáveis e posicionados dado que regulados na sua origem.

Tendo como referência esta bússola teórica analisemos, então, os dados relativos às categorias supracitadas.

### **2.1. Família**

A “Família” está presente em seis dos sete ME analisados (M1, M2, M3, M4, M5 e M6). No primeiro texto, (M1 e M2) onde está reflectida a presença de uma família

tradicional, percebemos a presença de alguns conflitos entre os elementos que a compõem. Esses conflitos surgem devido à idade da personagem principal que a leva a uma incompreensão do mundo que a rodeia espelhando a sua revolta na relação que mantém com a mãe. Esta, zeladora do lar e da família, revela alguma impotência perante as transformações trazidas pelo crescimento da filha e pelas suas atitudes insensatas. Já o conflito entre irmãs assenta no modo romântico de Lourença perceber o amor como uma porta aberta para a aventura e o sonho e o pragmatismo com que a irmã vive este mesmo sentimento. Contudo, a sua relação com o pai embora distante e baseada no respeito, no rigor, no amor e na sinceridade é bem mais pacífica. Embora antiquado, era uma referência para Lourença. A relação entre o casal é mantida na intimidade, resguardada dos olhares dos filhos.

Quando Lourença voltou para o colégio, estava muito modificada. Já não merecia o nome de Dentes de Rato, porque eles tinham-lhe caído e tinha outros novos, mais redondos e fortes. (...)

De repente aborreceu-se de usar bibes ou o uniforme preto que a mãe achava tão distinto. (...)

Começou a ter birras que lhe davam para não comer. A mãe não sabia como lidar com ela. Já não era Dentes de Rato e a sensatez dela evaporar-se. (...)

Olhava para Marta duma maneira, quando ela se arranjava ao espelho, que a irmã se virava assustada.

\_\_ Que é? Nunca me viste?

\_\_ Tens um olho maior do que o outro - disse Lourença.

\_\_ És um monstro! - gritou Marta.

Queixou-se a toda a gente de Lourença e até assentou casamento com o rapaz que melhor soube ouvi-la nessa ocasião. Ele dava-lhe razão em tudo. «Como é parva» - pensou Lourença. "Não tem miolos; parece-lhe que amar é aquela pasmaceira." Para ela, amar era ir abraçados, à popa de um barco, numa grande tempestade. Ver a morte diante dos olhos e não se separarem. (...)

Só o pai a tratava como dantes, sem muita confiança; mas olhava às vezes para ela como se a vida parasse à volta e só Lourença estivesse viva no mundo.

O pai, raramente lhe dava um beijo e, se o fazia, era com respeito e alguma severidade. Não era um pai camarada, como se usava ser; Lourença pensava que um pai desses não lhe convinha. Não enganavam ninguém, e notava-se logo que eram tão velhos como os outros. Ela preferia que o pai fosse assim, uma pessoa um bocado doutro tempo e que falava de coisas completamente desinteressantes \_ o

preço do vinho e da crise da lavoura. Tinha segredos com a mãe, mas isso fazia parte do direito de serem os pais e não quaisquer outras pessoas.

No texto seguinte (M1) a temática da família surge abordada de uma outra perspectiva. A narradora relembra seus pais que já não estão presentes e, sobretudo, recorda a infância infeliz de sua mãe. Seu pai, de etnia índia, cresceu em contacto com a natureza bem como sua mãe, ainda que por motivos diferentes. Deles, principalmente da mãe, herdou o amor pela natureza e a liberdade que lhe está adjacente. O abandono infantil aparece, aqui, ligado a Consuelo que apesar de tudo cresceu forte e resistente devido à educação rigorosa de que foi alvo por parte dos missionários que a recolheram. Foi-lhe imposta uma educação religiosa e alguns deveres que cumpria sem contestar. A discriminação e exclusão social, baseadas no lugar de origem, fizeram parte do crescimento de Consuelo. Evidente, nos parece a insensibilidade e a desumanidade presentes nas atitudes dos missionários que assumem uma atitude discriminatória para com algumas das crianças de quem é suposto cuidarem.

(...) vim ao mundo com um sopro de selva na memória. O meu pai, um índio (...) nunca olhava o céu de frente, porque tinha sido criado debaixo da copa das árvores e a luz parecia-lhe indecente. Consuelo, minha mãe, passou a infância numa região encantada (...) Ficou marcada pela paisagem e, de certa maneira, incutiu-me essa marca (...)

Os missionários recolheram Consuelo quando ainda nem sequer sabia andar e não passava de uma cachorra nua, coberta de barro e excrementos. Ao darem-lhe banho, comprovaram, sem margem de dúvida, que era uma menina (...) Educaram-na sem procurar explicações sobre a sua origem e sem muitos excessos. Consuelo cresceu na Missão sem lugar determinado. Não era exactamente uma serviçal, não pertencia à mesma categoria dos índios da escola. (...)

Para além de ajudar nos trabalhos domésticos, assistir aos serviços religiosos e a algumas aulas de leitura, aritmética e catecismo, ela não tinha outras obrigações (...)

— Já é tempo de partires para a cidade - disseram-lhe. (...) Levaram-na juntamente com cinco raparigas indígenas amarradas pelas canelas para as impedir de saltar da piroga...

Patente, mais uma vez, o modelo tradicional e nuclear de família, o texto que se segue (M2) evidencia, sobretudo, um relacionamento entre duas famílias assente na formalidade, num tratamento cerimonioso e de cortesia entre os vários elementos que compõem os dois núcleos familiares. A mulher aparece como um ser frágil e indefeso, circunscrita ao recanto do lar protector, exímia dona de casa e anfitriã. Também está visível o papel da mulher enquanto educadora dos filhos de quem cuida com dedicação. A discrepância entre o capital cultural de que são detentoras as duas famílias percebe-se pelo fascínio e admiração que um dos elementos masculinos manifesta em relação a um outro e que provoca alguma inibição comportamental nos visitantes.

(...) a nossa mãe olhou para minhas duas irmãs, mais novas do que eu e, apontando apenas para mim, anunciou em voz solene: "Amanhã vamos todos fazer uma visita à tua madrinha!"

A minha Madrinha era nossa tia-avó. Pequenina e delicada, não parecia muito preparada para viver neste mundo. Digo isto porque andava muito devagarinho, como se tivesse medo de pisar o chão e de ele se queixar. E passava por entre os móveis e as cadeiras, e de porta em porta, com muita cerimónia, assim como que a pedir licença para passar. E o seu cabelo era só caracolinhas muito brancas à roda da cabeça. (...)

Quando no dia seguinte lá chegámos, a mãe, o pai, e nós três muito bem arranjados, de luvas e chapéu, com os ouvidos cheios de "Não façam, isto, não façam aquilo"..." Portem-se bem..." "Não batam os pés"..."Não mexam em nada", ...já sabíamos que a Madrinha estava à nossa espera, pois esta visita anual era sempre anunciada com a devida antecedência. (...)

Lá muito ao fundo, numa sala cheia de quadros e de esculturas, e de muitos, muitos livros, estavam a Madrinha e o Padrinho, de braços abertos. O Padrinho, o nosso tio-avô Alberto Villares, "era um sábio" - dizia sempre o pai - , "e que até era um cientista ilustre, tinha um Observatório de Astronomia no telhado da casa (...) e que do Observatório de Paris estavam sempre a pedir a opinião dele"...

No texto subsequente (M2) surgem dois tipos de educação diferentes, uma preconizada pelo pai que mantinha com a filha uma relação muito próxima baseada no amor e no respeito (valores que lhe transmitiu) e outra instituída pela mãe. O pai ensina-lhe a importância de sonho, da auto-confiança e da persistência. Após a morte do pai a mãe assume a educação da filha preparando-a, sobretudo, para a vida adulta, ensinando-

a a ser ambiciosa, perseverante e lutadora. Por isso, o sonho foi perdendo a sua importância à medida que crescia dando primazia ao lado materialista da vida (valores transmitidos pela mãe) onde a riqueza e o poder assumiram lugar de destaque.

Crescera num mundo de Fadas, elfos, Gnomos e Duendes, mas também num mundo em que não havia tempo para sonhar, apenas tempo para se tornar grande, rica, temida e poderosa. (...)

O pai ensinara-lhe a acreditar nos sonhos, na magia, no impossível e no irreal. Ensinara-lhe a confiar nos seus instintos, a nunca desistir e, acima de tudo, a respeitar e a amar. (...) Estava sempre lá quando a filha precisava dele, e de cada vez que voltava das suas viagens trazia histórias de um reino distante e encantado (...) um dia, o pai partiu sem se despedir e não regressou. (...)

A mãe (...) Recordava-lhe o pai de uma forma terna e quase heróica e ensinou-a a vencer na vida, a chegar mais alto que os outros e a não deixar que lhe fizessem frente. (...) Ailura esqueceu os ensinamentos do pai, os sonhos maravilhosos, as Fadas e os Elfos... E o tempo passou, e ela cresceu, tornando-se uma mulher muito diferente do que em criança sonhara ser.

Segue um texto (M2) onde uma família tradicional, nuclear, revela sentimentos de superioridade relativamente a outros familiares. É claro o sentimento de vergonha que a personagem feminina manifesta renegando a existência da própria irmã e de sua família. A curiosidade e a dissimulação norteiam a vida desta mulher que assume, ainda, o papel de “fada do lar”. Ao homem arroga-se, apenas, a responsabilidade do sustento da família não contribuindo, nem interferindo na educação do filho.

Os Dursleys tinham um filho pequeno chamado Dudley que, na opinião de ambos, era melhor do que qualquer outro rapazinho à face da Terra. Os Dursleys tinham tudo o que queriam mas, infelizmente, tinham também um segredo e o seu maior pavor era a ideia de que este pudesse ser descoberto. Seria insuportável se alguém suspeitasse da existência dos Potters. (...)

A senhora Potter era irmã da senhora Dursley mas não se viam havia muitos anos. A verdade é que a senhora Dursley fazia-se passar por filha única porque a irmã e o imprestável do cunhado eram o mais diferente deles que imaginar se pode. Os Dursleys ficavam arrepiados só de pensar no que diriam os vizinhos se os Potters alguma vez aparecessem lá na rua. Sabiam que os Potters tinham também um filho pequeno que eles nunca tinham visto e esse rapazinho era mais um motivo para os

querer manter afastados. A última coisa que lhes interessava era verem o pequeno Dudley perto de uma criança daquelas. (...)

O senhor Dursley retirou do armário a sua gravata mais vulgar para levar para o trabalho, enquanto a senhora Dursley tagarelava e se debatia para colocar na cadeirinha das refeições o pequeno Dudley que não parava de gritar. (...) o senhor Dursley pegou na pasta, deu um beijo de despedida à senhora Dursley e tentou fazer o mesmo a Dudley, mas não conseguiu porque este estava a meio de uma birra, atirando com papa a todas as paredes. "Coisinha imprestável", queixou-se o senhor Dursley...)

A relação entre os membros desta família composta pela mãe e dois filhos (M2 e M6) assenta, essencialmente, no cumprimento de valores de respeito, obediência e na transmissão de princípios religiosos que estão já bem enraizados no comportamento dos filhos. O autoritarismo da mãe e a sua severidade estão em contraponto com a vertente sonhadora e aventureira dos filhos que mantêm, entre eles, uma relação de cumplicidade, mostrando-se determinados nas suas decisões, valor que terão herdado da própria mãe.

Nesse dia, os dois pequenitos tinham jurado que haviam de ir ao rio. (...) Mas que tentação para ambos o rio! Ainda lhes soava aos ouvidos, com todo o seu entono, vibrante de ameaça, aquelas terríveis palavras com que a mãe os intimidara, um dia que lhes apareceram em casa tarde a às más horas.

\_\_\_ "Ouvistes? - ralhara a mãe.

\_\_\_ Olhai se ouvistes! Se voltais ao rio, mato-vos com pancada!

Ih! Como ela dissera aquilo (...) Colérica, ameaçadora, com a mão em gume sobre as suas cabecitas (...) Lembravam-se de haver tremido, cheios de susto, muito chegados um ao outro, humildes sobre aquela ameaça terminante. (...)

Pois, como lhes disse, a mãe viera nessa manhã acordar mais cedo os pequenos.

\_\_\_ Fora mandriões, vamos! É preciso a fazerem-se a madrugar, que tal está! Aí, dia claro há que tempos, vem aí o Sol, e os morgadinhos, na cama!

\_\_\_ (...) Persignar e vestir, vamos! (...)

\_\_\_ Mãe, a bênção! (...)

\_\_\_ Deus os abençoe. Que Deus não abençoe mandriões, ouviram? Ora eu já volto! Queira Deus que não vos encontre cá fora, tendes que ver!

\_\_\_ O rio! Que te parece?! Olha que é lindo o rio. (...)

\_\_\_ A gente não pode lá ir... Olha se a mãe soubesse, hã?

Mas os olhos dos dois não se desfitavam do barco, fascinados. Demónio de tentação!

(...)

\_\_Ora! Se fugíssemos?... E depois? A gente tínhamos de voltar... (...) a mãe depois era capaz de fazer o que tinha prometido. (...)

\_\_ Olha agora o medo! Seguro que nos mata! (...)

O Manuel fez que não com a cabeça, e espreitou se vinha a mãe. Como não vinha, disse baixo ao irmão:

\_\_ À tardinha, hem? Não é tão fácil dar pela nossa falta, ali à tardinha. A gente finge que vai para o adro." (...)

Muito bem, “basta palavra”! E ambos, ao mesmo tempo, um ao outro se impuseram segredo...

Mais uma vez, a educação autoritária presente no próximo texto (M2). A avó assumindo o papel de matriarca, sustentáculo da família, dona de casa extremada, educa a neta de forma austera transmitindo-lhe valores de sobriedade e poupança evidentes na simbologia da cor “preta” que atravessa todo o texto e que domina todo o ambiente e suas personagens. Também a cor “branca” associada à roupa de casa que é guardada como se fosse um tesouro de família pode assumir, aqui, a transmissão de valores baseados na pureza, castidade e virtude. A relação distante, solene, exigente e fria que mantém como a neta, a quem prepara para ser uma boa dona de casa, rivaliza com a relação próxima que a criança mantém com o avô, homem reservado e bondoso.

O meu avô, (...) olhos claros e quase sempre tristes, tinha o costume de levantar as sobrancelhas espessas quando dizia alguma coisa importante. Isso fascinava-me (...) A avó contrastava com a figura esguia e imponente do avô (...) Preferia vestidos escuros, que protegia nas lidas domésticas com um avental cor de cinza. (...) passava as tardes de Verão a fazer meia ou a costurar. (...) as meias eram sempre pretas, infalivelmente pretas, fossem para ela própria, para o avô ou para mim. (...)

...apesar de tão pequena ainda, tinha de andar sempre de meias pretas. Isso arreliava-me, porque as crianças com quem convivia não usavam meias pretas e queria ser igual a elas. Cheguei a falar disso à avó nessa minha mágoa, mas respondeu-me:

\_\_ Não digas tolices, Rose. Se as outras crianças não usam meias pretas é porque as mães não sabem ser práticas e económicas. Duas palavras que, cedo, aprendi a



detestar: prático e económico. Da varanda entrava-se por uma porta alta para o corredor afunilado, e das duas plantas, em vasos pintados de roxo, a cada lado da porta, consigo lembrar-me bem do cheiro triste, quase fúnebre. (...)

O armário enorme, encostado à parede, também se me gravou nitidamente na memória. (...) Só a avó lá podia mexer. Abria-o com uma das chaves que trazia, num molho, no bolso do avental. Por vezes chamava-me para me mostrar o que considerava a coisa mais preciosa duma dona de casa: a roupa branca. (...) e ainda profetizava que eu, depois de crescida e também boa dona de casa, deleitar-me-ia com os lençóis de entremeio (...)

Do outro lado do armário ficava a sala de visitas, sala de tão grande solenidade que a avó, sempre que lhe pedia para me deixar lá entrar, respondia com um "não" e só cedia perante a intervenção do avô: (...) Certa vez perguntei à avó porque é que não tirava os panos feios para pôr à vista a mobília bonita. Ao que ela rancorosa, retorquiu:

— Que é que percebes disso? Só sabes estragar. Um dia, depois de eu ter fechado os olhos para sempre, tu e o resto da família hão-de agradecer-me ter tido amor às minhas coisas. E se te couber a ti a mobília azul, podes tirar-lhe as cobertas. Quando estamos mortos, já não há nada que nos possa incomodar. Palavras frias como a própria morte.

No M3, surge, pela primeira vez, um texto que revela a relação de autoritarismo entre o rei e suas filhas a quem é exigido que dêem provas do seu amor por este. A submissão feminina legitima o poder real envolto em injustiça visível na atitude tomada pela figura real para com uma das suas filhas ao não perceber a mensagem que esta lhe transmitiu. O rei revela, contudo, alguma humildade ao reconhecer o seu erro.

Um rei tinha três filhas; perguntou a cada uma delas por sua vez qual era a mais sua amiga? (...) A mais moça respondeu:

— Quero-lhe tanto como a comida quer o sal.

O rei entendeu por isto que a filha mais nova não o amava tanto como as outras, e pô-la fora do palácio.

(...) todos comiam com vontade, mas só o rei convidado não comia. (...) porque é que o rei não comia? Respondeu ele, não sabendo que assistia ao casamento da filha:

— É porque a comida não tem sal.

(...) assim que o pai a viu, conheceu-a logo, e confessou ali a sua culpa, por não ter percebido quanto era amado por sua filha...

No M4, o texto que se segue, é exemplificativo, mais uma vez, do papel estereotipado da mulher de subserviência perante a figura masculina, assim como da autoridade que o pai exerce sobre todos os elementos da família. Esta família tradicional, nuclear estabeleceu, entre si, uma relação de respeito e severidade onde todos os membros da família acabam por não mostrar os seus verdadeiros sentimentos por motivos de vergonha e receio de revelar alguma fraqueza. A relação entre a filha mais nova e pai é disso exemplo, ambos revelando o seu orgulho e o receio de desvendarem as suas emoções. Porém, perante a ausência do pai, esta mostra-se fragilizada, ainda que a sua relação seja distante. Os pais não dão significado a rituais desnecessários, como a celebração do aniversário dos filhos, ocupados que estão com outras coisas que consideram mais importantes: a mãe em cuidar da casa, dos filhos e do bem-estar do marido, este manifestando o seu lado aventureiro, insatisfeito, na busca constante de poder e sucesso, onde os rituais religioso, como ir à missa, também tinham o seu lugar.

O pai era uma pessoa amável e que se levantava tarde. Parecia uma visita, e a mãe tratava-o com muito respeito. Lavava-lhe os pés e preparava-lhe a comida especial. (...) Tinha o direito de encher a banheira até à borda e de se demorar no banho uma manhã inteira. Nunca estava para jantar e saía sempre às cinco da tarde, vestido como os outros para ir à missa. Às vezes trazia presentes fabulosos; mas nunca se lembrava do dia dos anos de ninguém.

Eram as criadas que cobriam de flores as cadeirinhas altas de Lourença e de Falco, quando eram mais pequenos; elas davam-lhes prendas que traziam do mercado, junto com as compras. O pai e a mãe não reparavam naquilo. (...)

O pai era uma pessoa diferente doutra qualquer. Sentava-se à cabeceira da mesa e, quando não estava, ninguém podia ocupar-lhe o lugar. Lourença olhava para o sítio vazio e, de repente, a comida não passava e os olhos cresciam por dentro com a chegada das lágrimas. (...) Não gostava de chorar (...) Lourença ficava humilhada só com a ideia de inspirar pena a alguém. (...) Um dia caiu e esfolou os joelhos

O pai, esse teve um sorriso que parecia doer-lhe na cara. Lourença esqueceu-se do ferimento e do joelho que ela não se atrevia a mexer, e calou-se. Não podia olhar para o pai assim aflito e a tentar parecer distraído. Estava envergonhada e deixou

que a curassem sem se importar. Era tudo melhor do que causar pena nos olhos do pai, pena de homem, que é uma coisa que parece que vai durar para sempre.

O pai estava constantemente com ideias de mudar. Comprava uma casa e vendia-a logo. Comprava um automóvel e não podia conservá-lo muito tempo. Gostava de fazer negócios, e a mãe dizia que ele até não se importava de perder neles. A ideia de poder ganhar é que lhe interessava. Uma vez comprou uma quinta, mas nunca ia lá. Era a mãe quem se ocupava com tudo e andava sempre no caminho (...)

A tentativa de transmissão de valores herdados é manifesta, no texto abaixo citado (M5). Mãe e filha mantêm uma relação baseada no diálogo e na tentativa de encontrarem um ponto de união entre ambos. Este tipo de relação, ausente de todos os textos que trabalhamos, é, no entanto, marchetada de estereótipos que levam à existência de alguma incompreensão entre as duas figuras femininas. Os valores pelos quais se regem mãe e filha são bem diferentes. Enquanto a mãe lhe tenta incutir valores femininos baseados num conjunto de estereótipos que terá herdado, como a existência de uma cor e de brinquedos específicos consoante o género, a filha procura romper com estas ideais preconcebidas que ainda persistem, no momento actual, na prossecução de uma igualdade entre géneros que contempla, também, a equidade de oportunidades.

Mãe - Olha aqui esta, Vanessa! Olha que beleza! Toda vestida de cor-de-rosa, até os brinquinhos das orelhas são cor-de-rosinha!

Vanessa \_ (Educada.) Linda. Mas ó Mãe anda ali à secção dos rapazes, que tem coisa bué de fixes, aqui é só esta bonecada cor-de-rosa! Isto até mete nojo.

Mãe \_ Já te disse que não te dou uma metralhadora nos anos.

Vanessa \_ Mas deste uma ao Rodrigo.

Mãe \_ Mas o Rodrigo é um rapaz.

Vanessa \_ E o que é que isso tem a ver?

Mãe \_ Tem a ver, porque há brinquedos para meninas e brinquedos para rapazes. (...)

Mãe - Também, não gostas de nada ... Havias de ver no meu tempo...

Vanessa - O teu tempo era horrível, já sei. Estás sempre a falar do teu tempo. Não tinhas nada, eras pobre.

Mãe - Não era por ser pobre, é que não havia brinquedos assim para os meninos. Eram bolas e carrinhos para os rapazes, bonecas e cozinhas de madeira para as meninas... e viva o velho!

Vanessa \_ Qual velha?! Agora continua a ser bonecas para as meninas, calha bem!  
Parece que continuamos no teu tempo...  
Mãe \_... e não se podia brincar com as bonecas para não as estragar.(...)  
Mãe - Mas porque é que não gostas de brinquedos de menina? És tão arrapazada, depois os rapazes não gostam de ti..."

O tema dos estereótipos continua a ser abordado no texto seguinte ainda que através da postura inflexível da figura masculina, representante da autoridade familiar. Constatamos que não existe lugar ao diálogo como meio de entendimento entre pai e filha. O pai manifesta uma intolerância e um preconceito intoleráveis perante as preferências profissionais da filha revelando a ideia estereotipada ligada ao desempenho de determinadas profissões consoante o género. Também a mãe revela uma mentalidade estereotipada ao conceber o casamento como ritual obrigatório para o género feminino. A filha, à semelhança do que se veicula no texto anterior, também luta pela existência de uma igualdade de géneros.

\_ São muito bonitos, papá os brincos que me deste (...) Mas o melhor presente que me podias dar, hoje, não era uma jóia, mas sim (...) Uma autorização.  
\_ Diz...  
\_ Quero que me deixes estudar engenharia...  
\_ O quê? E eu a supor que ias falar a sério!  
\_ (...) Quero ser engenheiro... Como se diz? Engenheiro ou engenheira?  
\_ (...) Tu não sabes, sequer, se uma mulher que tire o curso de engenheira se deve chamar engenheiro ou engenheira... O que significa isso? Que não é uma profissão para mulheres... (...)  
\_ Pois é exactamente por isso que eu quero! Que coisa triste, ser igual aos outros e só fazer o que os outros fazem! Depois, eu gosto de máquinas (...)  
\_ Sim - disse, de mau humor, o pai - tu estás a precisar de uma máquina mas é de costura (...)  
\_ (...) Eu não quero saber costurar, não quero saber bordar, (...) Eu nunca me casarei...  
\_ Cala-te, menina! Não sabes o que dizes - interveio, desgostosa, a mãe.  
\_ Não me casarei, mamã. Não me casarei! Haverá coisa mais triste do que fazer só o que o homem quer? Eu quero ser livre, independente; quero dirigir uma grande fábrica, quero aprender para engenheira...  
\_ Credo! Esta gente nova já nasce a dizer heresias!

Por último, o M6 oferece-nos, mais um texto, sobre as relações familiares no seio de uma família tradicional nuclear. Mulher submissa ao marido que não intervém, nem sequer na educação do filho e pai autoritário e rigoroso que pretende manter e/ou alcançar o prestígio social através da educação do filho, ainda que para tal, tenha de silenciar os seus desejos. Novidade é a intervenção da figura do padre que ocupa um lugar central no seio desta família e sendo a sua palavra um contributo valioso para as decisões tomadas pelo patriarca da família.

Uma noite, depois da ceia, estando todos ainda sentados à roda da mesa, meu pai, fazendo a voz solene, disse-me que eu estava um homem e precisava cuidar do futuro. (...)

— Eu cá quero ser carpinteiro - disse eu todo grave. Meu pai bateu na mesa, e o senhor prior, que estava presente, riu da minha ambição.

— Estás tolo, ou que diabo tens? \_ disse o meu pai de sobrolho hirsuto, olhando-me.

— Vais mas é para o colégio, como os meninos do cirurgião - ajuntou o prior com bondade.

(...) ir para o colégio numa terra distante onde ninguém me queria (...) De cabeça baixa, minha mãe não dizia nada. Puxei-lhe a saia devagarinho, ferido de grande medo:

— Não quero ir, mãe, não quero ir!

Os olhos dela fecharam-se e, aos cantos das pálpebras compridas, lágrimas silenciosas caíram de uma saudade que ainda hoje me entristece.

Tinha já nove anos e parti.

Neste universo familiar de perpetuidade de papéis pré-estabelecidos e/ou estereotipados surge a imagem feminina ligada aos afazeres e às responsabilidades domésticos, desempenhando prodigiosas obrigações ligadas ao que Bourdieu (1989) apelida de trocas simbólicas e sendo, igualmente, alvo de uma violência simbólica exercida pelas configurações sociais que lhe conferem determinadas tarefas devidamente rotuladas. Neste cosmos, a imagem masculina aparece incrustada de um poder e de uma autoridade institucional e socialmente legitimados, dada a pertença de género, exercendo sobre a família acções de dominação, fazendo justiça ao seu lugar de destaque na hierarquia familiar, as quais, por sua vez, lhe são imputadas pela sociedade,

na luta pela manutenção e reprodução das relações de produção da ideologia dominante, garante da hegemonia social.

O conjunto de valores apregoados pela família e necessários, segundo Schwartz, (2003, 2005, 2006 e 2009), às necessidades de sobrevivência e manutenção do indivíduo ou do grupo estão aqui manifestos. Assim, o modelo familiar a que acedemos assenta, sobretudo, em valores de segurança, de harmonia, obediência e respeito pelos pais e, ainda, de manutenção da tradição através da sua subordinação às expectativas impostas por estes como garantia da conservação de costumes sociais e religiosos e do poder enquanto reconhecimento de uma autoridade dominante.

## **2.2. Educação**

À escola, segunda instituição ideologicamente marcada, do par escola/família a que Althusser (1995) faz referência, compete-lhe a função de educar crianças e jovens pertencentes às mais diversas classes sociais. Contudo, os saberes ministrados na escola, através da acção pedagógica e dos seus emissores, são imbuídos de uma violência simbólica que prevê ajustar comportamentos e consciências e assim legitimar a ordem edificada e os saberes soberanos da classe reinante, ideia, também, presente na teoria Weberiana exposta por Ricoeur (1991). O aparelho pedagógico, a que Bernstein (2007) alude, contribui para o controlo social, para a produção/reprodução cultural e, ainda, para a regulação simbólica do conhecimento, através do seu discurso pedagógico disciplinador, enraizado no discurso regulador e das conexões que estabelece entre o poder, o conhecimento e a consciência.

Em matéria de educação e/ou aprendizagem os ME (excluindo o M7) exibem alguns textos que abordam a educação na cidadania, a importância da leitura e da linguagem e as relações escola/alunos/professores.

Quanto à educação na cidadania o M1 e M2 limitam-se à apresentação de um conjunto de sinais de segurança, de obrigatoriedade, de perigo, de proibição e de informação, que alertam para os riscos que poderão advir do desconhecimento ou incumprimento das regras expostas. Aposta-se, particularmente, na inculcação de um conjunto de regras como meio de moldar comportamentos e pensamentos, através da acção pedagógica, um habitus interiorizado e cultivado, de que Bourdieu & Passeron (1992) nos falam, que terá implicações nas acções futuras dos visados.

Os sinais indicados pelos ME são os que se seguem:

## M1

Indicação de pista obrigatória para peões e velocípedes.

Indicação de trânsito proibido a peões, a animais e a veículos que não sejam automóveis ou motociclos.

Indicação de paragem obrigatória.

Indicação da localização de uma passagem para peões.

Indicação de um lugar frequentado por crianças, como escola, parque de jogos ou outro similar.

Perigo de choque eléctrico

Perigo de morte

Um produto inflamável

Uma substância tóxica

Saída de emergência

Proibição de fumar e proibição de foguear.

## M2

Sentido proibido

Rotunda

Perigo crianças

Estacionamento proibido

Sentido obrigatório

Cedência de passagem

Paragem obrigatória em cruzamentos proibição de virar à esquerda

Trabalhos na via

Proibido fumar

Proibido fazer fogo

Produto inflamável

Produto tóxico

Substância venenosa

Não ingerir

Manter fora do alcance das crianças

Evitar o contacto com os olhos

Saída de emergência

Hospital

Polícia

Farmácia

Apelando aos valores de segurança e respeito, o M4 dá a conhecer, através de um folheto informativo, alguns princípios a ter em consideração pelas crianças aquando dos seus passeios no campo.

Gostas de passear no campo ou na montanha, no Verão ou no Inverno? Então, aprende a conhecer e respeitar as medidas de segurança. Toma precauções mesmo que os percursos sejam curtos e te pareçam fáceis. Os acidentes podem acontecer! Transmite aos teus familiares e amigos as recomendações que te damos.

Estuda o percurso. Prevê as dificuldades

O tempo pode mudar subitamente

Nunca vás sozinho

Diz a alguém para onde vais

Vai bem equipado

Leva água e alimentos

Desconfia dos declives

Não te aventures na neve

Não faças fogo

Volta para trás se estiver mau tempo

A apologia da aprendizagem não formal baseada na experiência e na reflexão aparece neste trecho do M2. Ainda que se foque a importância do estudo pelos livros, a ênfase é colocada numa educação responsável, libertadora, reflectida, adquirida pelo questionamento apelando a uma educação emancipatória de que nos fala Tavares (2003), que constitui, ainda, num viabilidade utópica.

Estudar é importante.

Mas pode estudar-se de tantas maneiras!

Muitas vezes estudar

não é só aprender o que vem nos livros.

Estudar não é só ler nos livros

que há nas escolas.

É também aprender a ser livres



sem ideias tolas.  
É preciso aprender a escrever,  
mas também a viver! (...)  
Estudar é muito, mas pensar...  
é tudo!...

O desejo de aprender da criança é exteriorizado, no excerto seguinte (M2). Esta ambição de conhecimento é de algum modo incentivada pela família, depositária de um capital cultural que coloca ao seu dispor. O descontentamento leva-a a uma tentativa de desvendar o conhecimento que até ao momento não conseguiu alcançar. Uma aprendizagem pela descoberta e pelo contacto com a natureza, aproveitando o saber que esta lhe facultou e que, manifestamente, foi bem sucedida.

Ora, neste dia, ele quis saber se eu já sabia ler, e eu, sem querer disse que si, mas a verdade é que ainda não sabia. Então, ele foi buscar um livrinho com desenhos muito grandes (...) e foi assim: numa página vi uma grande maçã e ... apontando com um dedo a palavra que estava debaixo, fingi que, a muito custo, lia a palavra MAÇÃ. (...) Até que apareceu uma página com um desenho que era mesmo uma grande mão. Sem hesitar nem um bocadinho, gritei: MÃO! Foi uma risota. (...) até que a minha mãe, devagarinho e docemente me disse: " (...) O que está escrito é LUVA." Fiquei tão envergonhada que nunca mais me esqueci daquele momento. A seguir, já nem o lanche me soube a nada (...) Só aos 9 anos fui pela primeira vez para um colégio, em Lisboa. E nessa altura já eu era tu cá tu lá com todas as historinhas que apanhava à mão e com toda a experiência boa que uma Natureza campestre e sábia tinha posto à minha disposição.

Uma sucessão de singularidades positivas é atribuída à importância da leitura no poema subsequente (M3). O acto de ler surge como possibilidade de sucesso escolar, auto-conhecimento e auto-satisfação, preservação do passado e entendimento do presente, experiência correctora de possíveis erros antes cometidos, fuga, divertimento, aquisição cultural e projecto de vida. Impulsionadora do espírito crítico, a leitura importa como acto de defesa de aprisionamentos ideológicos, sociais, afectivos, familiares e culturais.

É preciso ler! É preciso ler!  
\_\_\_ Para aprendermos.

- \_\_\_ Para termos sucesso nos estudos.
- \_\_\_ Para sabermos quem somos.
- \_\_\_ Para conhecermos melhor os outros (...)
- \_\_\_ Para conservarmos a memória do passado.
- \_\_\_ Para esclarecermos o nosso presente.
- \_\_\_ Para aproveitarmos experiências anteriores.
- \_\_\_ Para não repetirmos os erros dos nossos antepassados (...)
- \_\_\_ Para nos evadirmos.
- \_\_\_ Para darmos um sentido à vida (...)
- \_\_\_ Para mantermos viva a nossa curiosidade.
- \_\_\_ Para nos distrairmos.
- \_\_\_ Para estarmos informados.
- \_\_\_ Para nos cultivarmos.
- \_\_\_ Para comunicar.
- \_\_\_ Para exercermos o nosso espírito crítico

Recorrendo à personificação das palavras que assumem, no excerto seguinte (M3), o estatuto de personagem principal, somos confrontados com um texto que nos fala da importância das palavras. Estas rebelam-se contra a nociva aplicação que lhes é dada como a austeridade, a ordem e a utopia veiculadas por algumas das palavras usadas pelos humanos. Insubordinadas, as palavras pretendem alcançar a libertação e fugirem da escravidão de que têm sido alvo, assim como, das sucessivas intimações, da falta de respeito e do silêncio para que têm sido remetidas. Contudo, à semelhança dos humanos, e como forma de ganharem poder e independência, as palavras organizam-se e estabelecem uma hierarquia classificatória como garantia da ordem e instauração do poder simbólico ambicionado. A sua principal tarefa é a rotulagem das realidades com que se deparam para que cada coisa ocupe o seu devido lugar na ordenação social.

Uma cidade em tudo semelhante às nossas. Com apenas três diferenças. (...) as ruas eram percorridas unicamente por palavras. Inúmeras palavras, cintilando ao sol. (...) umas severas, claramente conscientes da sua importância, apaixonadas pela ordem, pela linha recta ( a palavra " Constituição"...) (...) As outras palavras, muito mais fantasistas, incontroláveis (...) "Prazer", "Soutien" (...) Nem por um segundo teria imaginado que todas tinham, como nós, a sua personalidade. O Sr. Henri (...) contou-nos a história desta cidade. \_\_\_ Um belo dia, na nossa ilha, as

palavras revoltaram-se. (...) recusaram-se a prosseguir a sua vida de escravas. Certa manhã, deixaram de aceitar ser convocadas, a qualquer hora, sem o mínimo de respeito, e depois repudiadas num perfeito silêncio. Certa manhã, deixaram de suportar a boca dos humanos. (...) Procuraram abrigo, numa terra onde vivessem umas com as outras, longe das detestáveis bocas. (...) as palavras se organizam em tribos, como os humanos. (...) é o principal ofício das palavras: colar um rótulo a todas as coisas do mundo, para que sejam reconhecidas. (...) As palavras encarregadas deste terrível ofício chamam-se nomes...

Mais uma invocação à importância das palavras (M3), à semelhança do texto anterior. No entanto, o apelo é feito no sentido de se conservar a ordem estabelecida para que se evite o desconcerto porque é impossível viver-se fora da governação.

E aí, todos lhe dizem:  
"Se decides ser um C  
o mundo fica sem G.  
Imagina, agora, o globo  
logrado sem Geografia.  
E a gracinha sem graça  
do grafiteiro gaiato  
quem é que vai grafitar?  
A Europa sem os gregos  
que graça ela teria?  
E os gatos, galos, grilos,  
os gordos e os gulosos  
\_\_\_ Meu Deus! \_\_\_ quem governaria?  
E, com palavras, na prática,  
como viver sem Gramática?"

Ocultadora de sentidos a linguagem metafórica esconde em vez de revelar, dificulta em vez de facilitar gerando problemas de comunicação, entre os desprovidos de capital linguístico, o que não lhes permite libertarem-se da violência simbólica exercida pela linguagem (M4).

\_\_\_ Metáforas, homem!  
\_\_\_ Que coisas são essas?

\_\_ Para te esclarecer mais ou menos imprecisamente, são maneiras de dizer uma coisa comparando-a com outras.

\_\_ (...) E porque é que sendo uma coisa tão fácil, se chama uma coisa tão complicada?

\_\_ Porque os nomes não têm nada a ver com a simplicidade ou complicação das coisas.

A atitude de displicência para com a escola, a aprendizagem e os resultados escolares é manifesta através da visão negativa que nos é dada pela personagem (M5). Partindo do estereótipo de que existe material escolar de acordo com o género de pertença, a figura masculina, através de uma sucessão de ironias, evidencia um comportamento insubordinado e irresponsável, visível no incumprimento de determinadas tarefas. A desobediência e a inconsequência parecem ser sinónimos de masculinidade, para este aluno. Exercendo a sua autoridade inquestionável a figura paterna intervém tentando controlar a desordem que preenche a vida escolar do seu educando o qual lhe obedece sem contestar.

Cadernos, eu? Isto é coisa de meninas! Os meus cadernos estão sempre no Outono. Nunca atravesso um corredor que não caiam três ou quatro folhas.

Gosto de cadernos bem cheios de desenhos, de todas as cores, daqueles que se fazem enquanto os outros falam (...) Mas sou muito bom aluno, acreditem. Não gosto é de notas positivas: apanhar 2 é como levar um lindo cisne para casa; apanhar um zero é como olhar para uma bolacha deliciosa. A propósito de comida, cada nódoa de gordura no caderno é uma bela recordação de um petisco. (...) Escrever sumários, nem pensar! Assim sabia sempre o que tinha para estudar e já não tinha desculpa. Parecida é a tática que uso para o T.D.C.: só passo a 1ª pergunta. Copiar para o caderno o que se faz no quadro? Isto é atraso tecnológico. (...) Mas eu sou um bom aluno, lá isso sou. Só não gosto do nível 3, porque o 3, deitadinho, faz-me pensar numa formiga e esta lembra-me o trabalho. O 4 também não é lá grande coisa: parece mesmo uma cadeira. E a cadeira (estão a ver?) é o que está na sala, e a sala é da escola, e a escola quer dizer estudar. (...) É verdade, mas tenho de ficar por aqui. O meu pai obrigou-me a passar a limpo o caderno de língua Portuguesa e não tarda por aí a ver se já acabei.

Apenas um texto (M5), foca o não acesso à educação como consequência da classe social de pertença. A aprendizagem ainda que desejada é proibida devido às obrigações impostas pela condição social de origem. Só após atingir um estatuto social mais favorável e, dada a persistência e gosto pelo estudo, se conseguiu alcançar o conhecimento desejado.

Quando fugi de casa, não sabia ler nem escrever. A minha velhota era pobre, nunca me pôde mandar à escola. No meu lugarejo nem a havia. A mais próxima ficava a duas léguas bem puxadas, por caminhos de cabras. A escola era coisa prós ricos! Eu não tinha sapatos, nem dinheiro para os comprar. Novinho como era, a minha mãe precisava da minha ajuda. Dizem por lá, “o trabalho de menino é pouco, mas quem no perde é louco”. A primeira coisa que fiz, quando cá me apanhei, foi aprender a ler e escrever à minha custa... (...) gosto de livros, sempre gostei, mesmo antes de ter aprendido. Tínhamos lá em casa um livro muito velho, encadernado (...) Trouxe-o para a América, na esperança de algum dia o aprender também de cor. (...) Podia agora ler fluentemente o português, arranhava o espanhol e falava o inglês suficiente para lidar com os companheiros (...)

Desculpabilização do insucesso escolar por parte do aluno e responsabilização do professor pelo seu mau aproveitamento escolar são consequência da atitude negligente e irresponsável exteriorizada pela figura masculina (M6). Uma imagem matizada da classe docente embutida em atitudes de firmeza, favoritismo e de benevolência. Sedimentando a mais-valia de um trabalho continuado como trajectória para o sucesso escolar, os professores transmitem e persistem nas suas convicções.

O mundo está a ruir à minha volta! E eu não fiz nada para merecer esta sorte. Afinal até me agarrei aos livros nestes últimos dias e, no entanto, acabei por reprovar. E não tive culpa nenhuma. Foi a professora de Inglês que não me deu o 3. Bom, a de Inglês e a de Matemática. Claro que a de Físico-Química já contava que não me desse positiva. (...) Bom, a de Francês, foi diferente. Estive vai não vai para ter positiva. Depois foi aquela seca. (...) No entanto o pior de tudo foi a professora de Inglês ter embirrado comigo. (...) todos os dias mandava montões de trabalhos para casa. Elas devem pensar que nós não temos mais nada que fazer na vida. (...) Claro que eu nunca tinha tempo para fazer os trabalhos de Matemática, os de Francês e os de Inglês. Fazia só os de Português, porque o professora era fixe e também porque não eram muitos. Depois, ele perdeu a confiança em mim.. (...)

O problema da indisciplina é focado no M6 e surge aliado ao questionamento da autoridade do professor e, também, como origem de algumas perturbações psicológicas da classe docente. Fragilizado na sua representação, o professor assume uma postura de impotência e não interventiva face a uma situação de violência oculta que, por ser isso mesmo, dissimulada, não consegue controlar. Estas práticas de violência continuadas surtem efeitos nefastos na classe docente que, desacompanhada de recursos e formação para solucionar este tipo de problemas, permite que estes se reproduzam e perdurem no tempo e no espaço.

Recuou dois passos e foi pôr-se por detrás da secretária no corredor quando o Romeu começou a ameaçá-lo. A notícia desta troca de palavras espalhou-se pela escola. (...) É o Romeu quem queima papéis na aula de história, e a professora sabe, porque se consta em toda a escola, embora ainda não tenha conseguido apanhá-lo em flagrante. Foi ele o principal responsável pelo colapso nervoso do professor Ramiro de Educação Visual. A tensão, explicou a psicóloga da escola, o professor Ramiro não aguentou a tensão, o stress do dia-a-dia.

Aparece denunciada, no M6, a prática do bullying continuada, em meio escolar, como produtora de problemas psicológicos, de alteração de comportamentos, de marginalização e de insucesso escolar face às humilhações sofridas. A família, presente na figura materna, é incapaz de encontrar soluções para este tipo de problemas e a instituição escolar está ausente.

Era um rapaz alegre, sociável, activo e popular entre os colegas (...) Até que no sexto ano, tudo mudou. Começou a andar cada vez mais sozinho, as notas baixaram, andava acabrunhado, sempre de casaco vestido, mãos metidas nos bolsos. Da legião de amigos ficou reduzido a dois ou três de anos mais avançados. Queixava-se em casa que os colegas da turma o gozavam (...) que era um menino da mamã, tiravam-lhe a pasta, os trabalhos de casa. (...) O passar do tempo agravou a situação. A dada altura, chorava por tudo e por nada. E como se as humilhações dos outros não lhe bastassem, ele próprio se minimizava (...)

No segundo semestre do ano lectivo, “a auto-estima dele estava completamente no fundo”, recorda a mãe, que desde o início, esteve atenta à situação. Procurava ajudá-lo a contornar a situação (...) E o filho tentou, ao ponto de se inscrever no

futebol, a maneira, pensava ele, de se integrar e ganhar a estima dos outros. Nada se alterou, pelo contrário, era cada vez mais uma criança triste, isolada, maltratada e marginalizada pelos pares.

A imagem da instituição escolar proposta pelos ME transporta-nos para horizontes onde a reprodução e a violência simbólica são possibilidades reais a par com a veiculação de um caleidoscópio valorativo implícito que apela à conservação do habitus e da ordem social estabelecida. Vislumbra-se uma proposta desterrada de uma educação autónoma que de imediato é absorvida pela proposição de uma aprendizagem normativa, respeitadora das doutrinas e dos valores hegemónicos vigentes. O elogio da leitura e a ênfase posta na linguagem como fonte de saber e de possibilidades educativas emancipatórias surge, contudo, revestida de figurações metafóricas que mais não fazem a não ser transmitir, dissimulada e silenciosamente, uma soma de concepções simbólicas que reprimam qualquer oportunidade de alteração da estrutura social estabelecida. As atitudes de descontentamento e de incúria face à aprendizagem e à escola, e mesmo de violência, como acções, exclusivas do género masculino deixam perceber mais um dos estereótipos de género imperantes no universo educativo, intensificado pela ausência, quase total, da figura feminina do mundo académico. Não podemos, contudo, estabelecer uma ligação entre o insucesso e o sucesso escolar exteriorizado e o lugar de classe. Todavia, o capital cultural e linguístico transmitido e adquirido no espaço familiar estão subjacentes à ideia de sucesso escolar. Os professores, agentes pedagógicos autorizados, surgem como detentores de uma autoridade inquestionável ligada à imposição sistemática e rotineira de tarefas didácticas e ao fracasso escolar dos alunos sucumbindo, por vezes, à violência imposta por estes. Da família, apenas, uma imagem ténue de autoridade paterna e inércia materna face às dificuldades dos seus educandos.

### **2.3. Religião**

A igreja, última instituição do Aparelho Ideológico de Estado, da trilogia que nos propusemos analisar, desempenha um papel visível de validação da ordem e do poder existente conforme Althusser (1995) e Weber através das palavras de Ricoeur (1991). As representações sociais, provindas da ostentação dos símbolos do poder

religioso (capital simbólico), permitem à Igreja, através dos seus mandatários, o encaminhamento disciplinado dos seus fiéis (Bourdieu (1989). Este capital simbólico, composto de símbolos e rituais, é um meio de comunicação entre a Igreja e seus discípulos e um bem de integração social que permite a manutenção da ordem ética e a correcção de condutas. Por isso, a religião cristã católica, enquanto doutrina alegórica e ideológica, reproduz e certifica o poder soberano e afiança a dominação dos seus subjugados, à semelhança de outros sistemas sociais. Interessa rememorar que narrar a História é, de algum modo, narrar a história do cristianismo que, pouco a pouco se foi disseminando impondo as suas normas, as suas crenças, os seus símbolos e as suas concepções do mundo. Símbolo legitimado, por excelência, a Igreja tornou-se na absoluta embaixadora de Deus na Terra depositária de um capital e de um poder simbólicos que usa em seu proveito como meio de impor a sua soberania.

Ignorada a diversidade religiosa, a religião cristã católica é um dos temas presentes em seis dos sete ME analisados, (o M6 não lhe faz referência) ocupando um lugar totalitário e privilegiado. Através dos textos é desvendado um conjunto de símbolos, crenças e rituais que lhe são dilectos.

Assim, o M1, M2, M4 e M7, começam por apresentar um texto cuja moralidade, baseada numa ideia estereotipada, é o triunfo do Bem sobre o Mal. Perante a ameaça da morte e a tentação do demónio, a sobrevivência e a salvação da alma dependem da renúncia a este e da crença em Deus.

\_\_ “Que queres tu, meu gajeiro,

Que alvissaras te hei-de dar?

\_\_ “Capitão, quero a tua alma

Para comigo a levar.

\_\_ " Renego de ti, demónio,

Que me estavas a atentar!

A minha alma é só de Deus;

O corpo dou eu ao mar."

Tomou-o um anjo nos braços,

Não no deixou afogar,

Deu um estouro o demónio,

Acalmaram vento e mar,

E à noite a nau Catrineta

Estava em terra a varar.



O fragmento que se segue (M1) revela o cumprimento de uma tradição bem arraigada sobre a época natalícia. A comemoração do Natal é feita em família e junto dos amigos. Enuncia, igualmente, um conjunto de símbolos e rituais da religião católica cristã agregados ao Natal e ao nascimento de Cristo.

No entanto, a maior festa do ano, a maior alegria, era no Inverno, no centro do Inverno, na noite comprida e fria do Natal. A noite do Natal era igual todos os anos. Sempre a mesma festa (...) Até que certo Natal aconteceu naquela casa uma coisa uma coisa que ninguém esperava. Pois terminada a ceia o Cavaleiro voltou-se para a sua família, para os seus amigos e para os criados, e disse: \_\_ Temos festejado e celebrado juntos a noite de Natal: E Esta festa tem sido para nós cheia de paz e alegria. Mas de hoje a um ano não estarei aqui. (...) Vou em peregrinação à Terra Santa e quero passar o próximo Natal na gruta onde Cristo nasceu e onde rezaram os pastores, Os Reis Magos e os Anjos. (...) Visitou um por um os lugares santos. Quando chegou o dia de Natal, ao fim da tarde, o Cavaleiro dirigiu-se para a gruta de Belém. Ali rezou toda a noite. Rezou no lugar onde a Virgem, São José, o boi, o burro, os pastores, os Reis Magos e os Anjos tinham adorado a criança acabada de nascer.

Humilde e desprotegido, a sua ignorância metamorfoseia-se numa espécie de fé, consequência da sua condição paupérrima. A figura masculina submete-se à misericórdia divina agradecendo a dádiva, resignando-se a ser um objecto da vontade de Deus. Bem recheado está este texto, (M1, M4 e M7), de símbolos e rituais cristãos.

(...) há uma igreja, a de São João baptista e do Santíssimo Sacramento (...) os casamentos são frequentes (é um desperdício de arroz (...) talvez seja um pronuncio votivo de abundância, ou um símbolo do “crescei e multiplicai-vos”. (...) E foi assim que aquela chuva benéfica, de arroz polido, carolino, de primeira, acabou por lhe dar a noção concreta de uma Providência. O arroz vinha do Céu, como a chuva, a neve, o sol e o raio. Deus, no Alto, pensava no limpa-vias, tão pobre e calado, e mandava-lhe aquele maná para encher a barriga aos filhos. Sem ele ter pedido nada. Guardou segredo \_\_ é mau contar os prodígios com que a graça divina nos favorece. Resignou-se a ser o objecto da vontade misericordiosa do Senhor. E começou a rezar-Lhe fervorosamente, à noite, o que nunca fizera: ao lado da mulher.

Além dos símbolos religiosos presentes, o excerto do conto “A estrela” (M1, M2 e M7) apresenta-nos, pela primeira vez, a morte como castigo divino. A audácia da criança ao infringir a ordem instituída é punida com a sua própria morte, não existindo misericórdia para o infractor apesar da sua tenra idade. Esta punição divina é aceite e compreendida como válida e justa pelos adultos circundantes, inclusive a família, que não ousam questionar os desígnios de Deus.

A igreja ficava no cimo da aldeia e a aldeia ficava no cimo de um monte. De modo que era tudo a subir. (...) Olhou a estrela para ganhar coragem, ela brilhava, muito quieta, como se estivesse à sua espera. (...) E então ergueu a mão devagar. Os ferros balançavam, mas ele nem olhava lá para baixo. Fez força ainda nas pernas, apoiou-se na mão esquerda, e com a outra, finalmente, despegou a estrela. Não estava muito pregada e saiu logo. (...) -Roubaram a estrela! (...) Que estrela? As pessoas que estavam em baixo ficaram parvas a olharem umas para as outras, a ver se alguém tinha entendido. (...) E então ficou de boca aberta: sentado na cama, o filho tinha a estrela nas mãos. A cara estava toda iluminada, e as mãos era como se tivessem lume por dentro. (...) Mesmo só à meia-noite é que se podia saber o sítio daquela. De modo que à meia-noite juntou-se a aldeia no adro. E como o António Governo gostava de dar bons exemplos, chamou o filho para ser um homem e ir ele próprio em pessoa pôr a estrela no seu lugar.

-O meu filho é que tirou a estrela, o meu filho é que a deve ir lá pôr.

Toda a aldeia achou bem. Que aquilo é que era um pai. Que aquilo é que sim. Pedro ia ouvindo tudo sem ter opiniões, que também lhe não pediam. E muito calmo, com a estrela nas mãos, meteu pela porta da torre. As pessoas esperaram algum tempo que ele aparecesse lá no alto da torre. E ele apareceu finalmente, a estrela brilhando ainda mais entre os sinos, como se houvesse lá uma fogueira.

E ele voltou enfim a aparecer com a estrela entalada na cintura e que mesmo assim iluminava todo o largo. Muito ligeiro, subiu até ao varão de ferro. Mas faltava subir até ao galo e aos quatro pontos cardeais. O pai fazia força cá de baixo, toda a gente ia empurrando também, menos a mãe, que nem queria ver e tapava mesmo os olhos, lembrando apenas aos santos das suas relações que era a altura de fazerem alguma coisa. E eles fizeram. Pedro, com efeito, rapidamente trepava pelo varão de ferro até ao galo e encavalitava-se por cima do Norte-Sul-Este-Oeste. E, devagar, tirou a estrela do cinto. Era linda, brilhava no ar. E então, com jeito, segurando-a na mão, pô-la outra vez no seu lugar. Toda a gente estava a rebentar, sem poder dizer nada. De modo que, ao verem a estrela finalmente no seu sítio, largaram todos o

"ah!" que competia mas que saiu como um urro, com a força toda que tinham entalada na garganta. Nem mesmo repararam que assim que foi posta no seu lugar a estrela começou logo a brilhar menos, embora brilhasse muito. E ou fosse porque o "ah!" teve força a mais e o assustou ou porque não fincou bem os pés no varão de ferro, Pedro escorregou por ele abaixo até à bola de pedra. E então desequilibrou-se, e, de braços abertos, veio pelo ar estampar-se cá em baixo contra as pedras do adro.

Toda a gente chorou a sua morte.

Mais dois textos aludindo a símbolos da religião cristã católica sendo que o primeiro denuncia o consumismo característico desta época, aceite como natural.

### M3

Havia tantos que as botas que deixara na noite anterior em frente à chaminé desapareceram debaixo do montão de pacotes grandes e pequenos, todos embrulhados em papéis multicolores com fitas brilhantes. (...) O Pai Natal era realmente feliz.

### M5

Dois meses antes do Natal já a tia Angelina começa a pensar onde é que há-de pôr a árvore, e todos os anos muda de sítio. (...) Quanto ao presépio, depois de ter perdido todos os bonecos, incluindo um Menino Jesus tamanho-familiar, maior que o burrinho e a vaquinha que já não eram pequeninos nem frágeis, a tia Angelina achou que só por causa de um carneirinho que sobrara já não valia a pena, e o carneirinho foi oferecido ao Luís do 3º andar, que ficou eternamente grato à tia Angelina.

Em oposição ao lado superficial de que se reveste muitos dos rituais e dos símbolos religiosos, evidente, nos dois textos acima, mas mesmo assim, patenteando alguns símbolos e crenças, aparece no M7 um conto sobre a fé em Deus. A crença nos milagres divinos, no Senhor, enquanto protector das crianças, dos humildes e desprotegidos, é manifesta. Apesar de hesitante sobre a existência física de Deus, a figura feminina não consegue enfraquecer a fé inabalável da criança que, ao acreditar, é presenteada com uma graça divina: a presença de Deus.

(...) contou dessa grande esperança dos tristes, esse rabi que apareceu na Galileia e de um pão no mesmo cesto fazia sete, e amava todas as criancinhas, e enxugava todos os prantos, e prometia aos pobres um grande e luminoso reino, de abundância maior que a corte de Salomão. (...) A sua fama andava sobre toda a Judeia, (...) e então o filhinho, num murmúrio mais débil que o roçar de uma asa, pediu à mãe que lhe trouxesse esse rabi que amava as criancinhas, ainda mais que os pobres, sarava os males, ainda os mais antigos. (...) a criança, com duas longas lágrimas na face magrinha, murmurou:

\_\_ Oh mãe! Jesus ama todos os pequeninos. E eu ainda tão pequeno, e com um mal tão pesado, e que tanto queria sarar! E a mãe em soluços:

\_\_ Oh meu filho, como te posso deixar? Longas são as estradas da Galileia e curta é a piedade dos homens. (...) Oh filho! Talvez Jesus morresse... Nem mesmo os ricos e os fortes o encontram. O Céu o trouxe, o Céu o levou. E com ele para sempre morreu a esperança dos tristes.

(...) Mãe, eu queria ver Jesus... E logo, abrindo devagar a porta e sorrindo, Jesus disse à criança: \_\_ Aqui estou.

O vasto leque de símbolos e rituais que os sacralizam, presentes nos textos analisados, fazem parte da linguagem simbólica e do enorme manancial de instrumentos emissores do poder divino de que a igreja faz uso, de forma dissimulada, de modo a persuadir o seu público. Os valores e as mensagens por eles imanados são poderosos e coercivos do inconsciente humano, povoam o imaginário dos seus fiéis, dando-lhe a ilusão da vida eterna e da salvação, torna-os objectos da vontade divina. Do conjunto de mitos e crenças religiosos sobressai a ideia estereotipada e utópica do incontestável êxito do bem sobre o mal, ou seja do triunfo imutável de Deus sobre todas as forças demoníacas. Enquanto divindade absoluta, Deus tem o direito inalienável de exercer a punição divina sobre os transgressores que, humildemente se prostram perante a sua vontade e a sua justiça. A salvação/condenação, dois instrumentos espirituais no mercado dos bens simbólicos de que a igreja tira vantagem, são constitutivos do poder simbólico e da força coerciva praticada sobre o seu público fiel. A fé em Deus e no seu poder absoluto e inquestionável é a alavanca de que a Igreja se serve para, através dos seus sacerdotes, exercer uma acção simbólica manipuladora de atitudes e visões do mundo que se repercutem e modificam o tecido social contribuindo, inclusive, para a manutenção do poder político.

### **3. Categorias de análise: amor, amizade e ética ambiental**

As próximas três categorias que abordaremos habitam numa área valorativa de que falaremos, sucintamente. São elas a “amor”, o “amizade” e a ética ambiental”.

Começemos pela evidência factual de que todo o ser humano é portador de inúmeros valores pelos quais orienta as suas acções e atitudes. Para Schwartz (1996 e 2005), os valores são intrínsecos aos sentimentos dos sujeitos que os vivenciam consoante os propósitos socialmente desejados. Os valores de amizade e de amor são essenciais à sobrevivência do indivíduo e estão inseridos no valor de base de benevolência pretendendo o resguardo da comodidade daqueles que lhe são íntimos e estabelecendo laços de companheirismo e de solidariedade que perpetuam relações cadenciadas. O amor e a amizade são, na sua essência, dois sentimentos que propiciam relações análogas que subsistem na intimidade. Tradicionalmente, persiste o paradigma da amizade concebida como um ideal de fraternidade, de relacionamentos homogêneos e exemplares onde a diferença e o conflito não são considerados. O amigo é o outro eu assimilado, portador de valores de benevolência, de conciliação e de tradição que arrisca a perda da identidade em benefício do objecto amigo. A não preservação do espaço e da liberdade individual poderá levar a relacionamentos de amizade dominadores e inexoráveis à anulação do outro e a práticas de violência simbólica de que nos fala Bourdieu (1989). Também o amor, enquanto edificação social e cultural, é o impulsionador de relações sociais que originam outras relações e a criação de novos laços familiares que permitem a sustentação da ordem e de interesses sociais que poderão alimentar-se da já referida violência simbólica.

O universalismo, valor de base onde está compreendido o valor de protecção do meio ambiente (“ética ambiental”), apela ao bem-estar de terceiros e a um comportamento pro-ambiental. Os comportamentos altruístas em favor da preservação do meio ambiente são, como notou Schwartz (2009), activados segundo os valores pessoais do indivíduo que lhes servem de guia. A amizade, o amor e a ética ambiental, são três valores inclusos na estrutura circular de Schwartz (2006a), na dimensão da transcendência que se refere à determinação do indivíduo em fomentar e/ou transcender as suas conveniências individuais, assim como o bem-estar dos outros e do meio ambiente.

### 3.1. Amor

O amor, um dos mais ambicionados sentimentos do ser humano, surge em todos os ME que examinámos.

O primeiro texto presente no M1, M4 e M6, veicula a ideia de um amor idealizado pela figura masculina levando-o a amar mais intensamente a imagem do objecto amado do que o próprio. A mulher é retratada como uma pessoa delicada, resignada, pura e meiga, estereótipo do amor romântico. É a imagem imaculada e ideada desta mulher que o homem ama e que vai desencadear a tragédia. O casamento que os uniu é da responsabilidade da escolha patriarcal sendo o amor relevado para segundo plano, podendo ou não acontecer.

Ao completar quinze anos, seu pai escolheu-lhe esposa e tomou-a entre as mais belas, pois a ideia da felicidade que oferecia ao filho consolava-o de haver atingido a idade em que a noite serve para dormir. A esposa de Ling era frágil como um caniço, infantil como o leite, doce como a saliva, salgada como as lágrimas. (...) Ling amou aquela mulher de coração límpido como se ama um espelho que não embaciasse, um talismã que protegesse para sempre. (...) Depois que Ling preferia a ela própria os retratos que Wang-Fô dela fazia, o seu rosto esmaecia como a flor à mercê do vento quente ou das chuvas de Verão. Certa manhã, encontraram-na enforcada nos ramos da ameixeira rosa: as pontas do xaile que a afogava flutuavam entrançadas nos seus cabelos.

Na poesia que a seguir se apresenta (M2) a declaração de amor parte da iniciativa do homem que não é correspondido pela mulher. O apaixonado enaltece e, respeitosamente, admira de longe o ser amado, que assume uma atitude de indiferença perante os elogios de que é alvo.

Levas uma rosa ao peito  
E tens um andar que é teu...  
Antes tivesses o jeito  
De amar alguém, que sou eu.  
Tens um livro que não lês,  
Tens uma flor que desfolhas;  
Tens um coração aos pés  
E para ele não olhas.

Mais uma vez, a ideia de um casamento baseado num acordo entre famílias, aparece no M2 e M5. Neste caso, o amor triunfa dado que a figura feminina não se sujeita à vontade de seu tutor, sobressaindo a escolha individual e o triunfo dos seus afectos. Para que não tenha que cumprir as imposições que lhe são imputadas, e para que se possa unir ao ser amado e viver livremente o seu amor, ela rompe com as pretensas normas sociais de comportamento e foge.

Quando ela era ainda criança o tutor prometeu-a em casamento a um seu parente chamado Arrigo. Mas quando Vanina chegou aos dezoito anos não quis casar com Arrigo (...) então Orso fechou-a em casa e nunca mais a deixou sair (...) Ao fim de um mês foi bater à porta do tutor. \_\_ Que queres tu? \_\_ perguntou o velho. \_\_ Quero a mão de Vanina. \_\_ Vanina está noiva de Arrigo e não há-de casar com mais ninguém. (...) Mas nessa noite (...) a sua gôndola parou junto da varanda da casa de Orso. De cima atiraram um cesto preso por uma fita e dentro dele o jovem capitão depôs uma escada de seda. (...) Vanina desceu (...) Guidobaldo cobriu-a com a sua capa escura. e a gôndola afastou-se e sumiu-se (...) O capitão e a tua pupila (...) Mandaram chamar um padre que os casou, além, naquela capela...

A temática do amor proibido surge no M3. A impossibilidade de viver um verdadeiro amor é imposta à mulher pela figura do seu progenitor. O casamento surge como um arranjo que irá facultar a perpetuação da união entre duas famílias reais, sendo a relação amorosa remetida para segundo plano e a reciprocidade amorosa ignorada.

Um dia, a princesa (...) deparou com um pastor de olhos verdes. (...) e o amor foi crescendo de tal forma que trocaram juras de amor eterno. (...) a notícia dos encontros (...) chegou ao conhecimento do rei, que a desejava ver casada com um dos príncipes dos reinos vizinhos e logo a proibiu de voltar a ver o pastor. A princesa, sabendo que a palavra do rei não volta atrás, acatou a decisão. Encontraram-se pela última vez (...) e falaram longamente do seu amor e da sua separação.

A fidelidade feminina da mulher casada, questão social e solicitação fundamental à realização do amor e à indissolubilidade do casamento, é testada pela figura masculina. Usando a dissimulação, como meio de colocar à prova a fidelidade

amorosa da esposa, o próprio marido, receando ver a sua honra manchada, tenta seduzir a mulher que se mostra indiferente e injuriada perante o comportamento masculino.

Dá-me outra coisa, senhora  
Se queres que o traga aqui."  
\_\_\_ " Não tenho mais que te dar,  
Nem tu mais que me pedir."  
\_\_\_ "Tudo não, senhora minha,  
que inda te não deste a ti."  
\_\_\_ "Cavaleiro que tal pede,  
Que tão vilão é de si,  
Por meus vilões arrastado  
O farei andar aí  
Ao rabo do meu cavalo,  
À volta do meu jardim.  
Vassalos, os meus vassalos,  
Acudi-me agora aqui!"  
\_\_\_ "Este anel de sete pedras  
Que eu contigo reparti...  
Que é dela a outra metade?  
Pois a minha, vê-la aí!"  
\_\_\_ " Tantos anos que chorei,  
Tantos sustos que tremi!...  
Deus te perdoe, marido,  
Que me ias matando aqui.

E eis que a figura feminina surge como um objecto, uma moeda de troca. Ignorado o parecer e os sentimentos do ente feminino, o rei, manifestando o seu poder supremo e patriarcal, oferece a sua filha em casamento como recompensa dos serviços prestados (M1, M4 e M5).

(...) E botaram a fugir em debandada; os soldados do rei foram-lhe no encalço e mataram neles, e o alfaiate ganhou assim a batalha só em agarrar-se ao pescoço do cavalo e em gritar: “Eu caio”. O rei ficou muito contente com ele, e, em paga da vitória deu-lhe a princesa em casamento, e ninguém fazia senão louvar o sucessor de D. Caio pela sua coragem.



O poema que seque (M4) transmite-nos o desalento, o receio e a tristeza do sujeito masculino perante a espera do ser amado e a incerteza da sua vinda. Ao comparecer ao encontro, a mulher possibilita a consumação do amor que os une.

Era a tarde mais longa de todas as tardes que me acontecia  
Eu esperava por ti, tu não vinhas, tardavas e eu entardecia  
Era tarde, tão tarde, que a boca, tardando-lhe o beijo, mordida  
Quando à boca da noite surgiste na tarde tal rosa tardia  
Quando nós nos olhámos tardámos no beijo que a boca pedia  
E na tarde ficámos unidos ardendo na luz que morria  
Em nós dois nessa tarde em que tanto tardaste o sol amanhecia  
Era tarde de mais para haver outra noite, para haver outro dia.

Os sentimentos de natureza amorosa (M5) são associados, pelo jovem adolescente, a momentos de angústia, inquietação e insegurança. A imagem inesquecível da jovem amada, a sua incapacidade de manifestar o que sente ou mesmo, o facto de o amor ser percebido como uma inerência da nacionalidade, da qual não se pode fugir, provocam no jovem apaixonado sensações físicas desagradáveis e algum desassossego. A falta de audácia do sujeito masculino, para se manifestar em presença do objecto amado, leva-o a uma declaração impessoal, preconcebida ignorada pela jovem.

(...) por estar farto de não ser capaz de exprimir o que sentia, por não conseguir esquecer-la, cabelos negros caídos, mochila às costas, calças de ganga apertadas...Ou talvez porque o amor é bem português (...) É que o correio electrónico, nestas coisas do amor, é dado a suores frios, a ansiedades de adolescente (...) Nisto do amor, o certo é a gente navegar em disparates e, ainda por cima, gostar deles (...) no meu primeiro e-mail de amor, depois de muito sofrer, tudo acabou de forma confusa. Fui a um dos sítios da especialidade e escolhi uma daquelas declarações de amor, que também nos pode chegar por telemóvel. Encaixei-a certinha ente os K's e as abreviaturas do meu nervosismo. Enviei o infeliz e-mail, já sem convicção, e fui navegar para outro lado. No outro dia, na escola, quando a encontrei, foi como se nada tivesse acontecido. Não lhe toquei no assunto e ela nada me disse.

Iniciativa do homem, o amor, por ele expresso, não encontra reciprocidade na figura feminina (M5). Venerando o ser amado e assumindo uma atitude atenciosa e respeitadora, o homem manifesta a sua afeição para com a mulher que não partilha dos mesmos sentimentos.

\_\_Que me importa, lavadeira!

Aqui na minha algibeira

Trago dobrado valor...

Assim eu fora senhor

De levar a vida inteira

Só a ver o meu amor

Lavar roupa na ribeira!...

"Talvez que fosse melhor...

Ver coser a costureira!

Vir de ladeira em ladeira

Apanhar esta canseira,

E tudo só por amor

De ver uma lavadeira

Lavar roupa na ribeira...

É escusado, senhor!

O casamento de conveniência (M5) conseguido por intermédio de um casamenteiro ilustra os códigos de uma época em que as uniões eram realizadas sem ter em consideração o sentimento amoroso e o conhecimento mútuo do casal. As famílias decidiam o que achavam ser do interesse do casal e de sua própria conveniência, eternizando costumes e tradições familiares, remetendo para um plano secundário a satisfação amorosa do mesmo. Também, presente está a concepção idealizada do amor romântico enquanto representação ilusória que fomenta expectativas nos jovens apaixonados.

O senhor Hua Han tinha um amigo chamado Gui Liang, que era coxo. Como Hua Han era um bom casamenteiro, o amigo pediu-lhe o favor de procurar uma rapariga jeitosa, pois queria casar. Por coincidência, Ye quing, uma menina de nariz muito torto, falou também com Hua Han para lhe encontrar um noivo. (...) então o

casamenteiro pediu a Gui Liang que passasse por casa de Ye Qing , mas a cavalo. E pediu a Ye Quing que, quando o pretendente aparecesse, pegasse numa flor, fingindo que estava a cheirá-la. Assim, ela apaixonou-se pelo garboso cavaleiro e ele ficou todo encantado com a bela e delicada menina que cheirava uma flor. Segundo os hábitos da época, o casamenteiro e as duas famílias começaram a tratar dos preparativos para a grande festa e os noivos só se voltaram a encontrar no dia do casamento.

A inabilidade para manifestar sentimentos de natureza amorosa surge reiterada, no M6, pelo sujeito masculino adolescente cuja falta de audácia impede a comunicação das suas emoções ao sujeito amado. O receio de falhar leva-o a conceber um discurso pré-fabricado, uma declaração de amor planeada que não chegou a ser concretizada causando-lhe uma sensação de revolta proveniente da sua timidez perante o objecto do seu amor.

Quando a Silvana chegou à pastelaria, já o Mateus estava à sua espera, sentado a uma mesa, em frente de um refrigerante. (...) Ele mordeu o lábio e desejou, secretamente, não corar (...) queria confessar-lhe o que sentia por ela. Tinha até planeado o discurso, palavra por palavra, para não meter água; para não soar a falso ou a pindérico. Sabia exactamente o que sentia e queria que ela o soubesse. (...) Ele deu-lhe um beijo infinitamente menor do que gostaria de lhe dar e, depois, ficou ali parado, à porta do prédio, incapaz de se decidir a ir para casa. Incapaz de qualquer decisão. Incapaz de tudo o que não fosse revoltar-se pela sua falta de coragem...

Ainda no M6, a concepção de amor manifestada pelo jovem é negativa. Um sentimento ridículo, autor de conflitos, transformador da personalidade, embora possa gerar a felicidade. Apesar de ser um sentimento tolo, o amor é, todavia, inevitável e inesperado, algo de que ninguém se pode proteger.

Tenho a certeza que o amor é uma estupidez. Torna as pessoas meio estúpidas e muda-lhes a maneira de ser e se calhar torna-as mais felizes, está bem, mas isso não muda nada e é claro que não torna inteligentes os que já são estúpidos. (...) Além disso as declarações de amor podem acabar em guerra declarada ou por declarar, (...) pode acontecer a qualquer um apaixonar-se e ninguém está a salvo.

Eu, para não ir mais longe, apaixonei-me pela Sara sem querer comecei a gostar dela sem querer (...)

No texto ulterior o amor é definido como um sentimento que se alimenta de contradições (M6). O antagonismo entre o desconforto físico e o bem-estar espiritual de que este é culpado é bem evidente. Causador de sofrimento, mas também de prazer, de satisfação física e espiritual, laço de união entre dois seres, gerador de novas vidas, digno, arrojado, irracional, apaixonado, jogo de aparências, inocente na essência, aprisionador, o amor é percebido como efêmero na beleza, mas eterno no sentir.

Corações juntos e unidos. Um veneno mais que doce. Dor que faz bem aos sentidos. Seta que acerta e adormece. Obra que ao mundo traz gente. Moço fogoso e atrevido. Um jogo que afinal mente. Chama e braseiro de Cupido. Fardo leve de levar. Menino amável galante. Tristeza que dá prazer. Corda que prende o amante. Ser cego, sombrio, sinistro. Noite de gozo e grandeza. Livro já lido e revisto. Fausto de fugaz beleza. Feira de comprar remorsos. Desrazão inteligente. Estrada de muitos cansaços. Fogo que arde eternamente.

O poema do M7 remete para um dos meios de comunicação eleitos na transmissão de sentimentos de uma determinada época. A visão negativa das cartas de amor dada pelo sujeito não é irrevogável. Apelidadas de inevitavelmente ridículas, no absoluto, característica peculiar do próprio amor, são porém indispensáveis. Particularizando, o sujeito alia o ridículo a quem nunca teve aptidão para amar porque o amor, enquanto sentimento extraordinário, excessivo, pode arreigar-se ao estatuto de ridículo.

Todas as cartas de amor são/Ridículas.  
Não seriam cartas de amores se não fossem  
Ridículas. (...) Mas, afinal,  
Só as criaturas que nunca escreveram  
Cartas de amor/É que são/Ridículas. (...)  
Quem me dera o tempo em que escrevia  
Sem dar por isso/Cartas de amor  
Ridículas. (...) (Todas as palavras esdrúxulas  
Como os sentimentos esdrúxulos  
São naturalmente/Ridículos).

A essência contraditória do amor é notória, no último texto (M7) que analisámos, nesta categoria. Definição poética do amor, ele é entendido numa dualidade de oposição entre o aspecto material/físico e o lado espiritual. Enquanto corporalizado, o amor, provoca sofrimento, solidão, insatisfação e equívocos, que são ultrapassados no plano incorpóreo onde estas sensibilidades negativas não são sentidas. Desta duplicidade advém-lhe a total impossibilidade de ser compreendido.

Amor é fogo que arde sem se ver  
É ferida que dói e não se sente;  
É um contentamento descontente;  
É dor que desatina sem doer.

É um não querer mais que bem querer;  
É solitário andar por entre a gente;  
É nunca contentar-se de contente;  
É cuidar que se ganha em se perder.

É querer estar preso por vontade;  
É servir a quem vence, o vencedor;  
É ter com quem nos mata lealdade.

Mas como causar pode seu favor  
Nos corações humanos amizade,  
Se tão contrário a si é o mesmo Amor?

Como verificámos perdura o paradigma estereotipado de género em que a mulher é vista como um ser idealizado, frágil, vulnerável, dependente, fiel, e submisso às vontades da figura masculina seja ela o marido ou a figura paterna. O seu comportamento é pautado por um conjunto de regras rígidas, tradicionalmente impostas que aceita em silêncio sem ousar contestar. Vítima de casamentos arranjados entre famílias, segundo os modelos e as preferências paternas, com vista à manutenção ou à iniciação de relações movidas por interesses tradicionais, económicos, sociais, culturais e mesmo religiosos, não lhe é dado o benefício de amar livremente e de exercer espontaneamente a escolha do ser amado sendo tratada, frequentemente, como objecto

de troca. O amor verdadeiro é sempre proibido devido a interesses familiares e o amor conjugal remetido para segundo plano. A nível social, o casamento tem, apenas, uma única utilidade: a união entre famílias e a sua perpetuidade asseverando a manutenção do capital simbólico adquirido.

O homem é o detentor de um papel pró-activo na iniciação da relação amorosa, assumindo o controlo e o poder e impondo a sua autoridade junto da figura feminina, embora, ocasionalmente, seja repudiado. A disparidade entre o *habitus* feminino e masculino atribui ao homem todos os direitos e à mulher todos os deveres criando uma relação assente em assimetrias de género em que a mulher é minorizada no seu papel e remetida para uma área íntima e o homem engrandecido e ocupando, exclusivamente, um lugar público. No mercado das trocas simbólicas é incontestável a dominação feminina (marginalizada e inferiorizada) pela masculina cabendo ao homem a produção, reprodução e manutenção do capital simbólico cujo bem principal é o casamento (Bourdieu, 1987 e 1989).

Apesar da visão tradicional do amor exposta, não podemos ignorar que os ME deixam perceber uma concepção mais actual do amor entre jovens. No entanto, as diferenças não são assim tão radicais. A posição pró-activa da figura masculina no que respeita à iniciação da relação amorosa mantém-se. O que difere é a imagem masculina veiculada. Contudo, temos de considerar que a figura masculina é aqui representada por jovens adolescentes imaturos que deixam perceber as suas inseguranças e inquietações sentimentais e que percebem e vivem o amor como um sentimento negativo.

Poeticamente, o amor remete para um dualismo contraditório: fisicamente o amor é conotado com um conjunto de sensações desagradáveis que se ausentam quando espiritualmente vivenciado.

### **3.2. Amizade**

No universo das relações amigáveis, a amizade, ausente do M 5, encarada como um sentimento, ou concebida como uma relação singular, assenta em determinados valores que lhe são intrínsecos. Falamos da sinceridade, da partilha, da confiança, da lealdade e da afectividade, entre muitos.

No M1 a temática da amizade começa por ser abordada enquanto necessidade primária, para combater a solidão que a ausência de uma amizade verdadeira provoca

numa jovem adolescente. Compensatória da incompreensão, a amizade é desejada como confidente e como libertação interior. A amiga inexistente é projectada num objecto íntimo.

(...) cheguei ao ponto principal de todas estas considerações: não tenho uma verdadeira amiga! Vou-me explicar melhor, pois ninguém compreende que uma rapariga de treze anos se sinta só. (...) Tenho (...) por aí uns trinta conhecidos ou o que se chama geralmente "amigos". (...) não me falta nada senão uma amiga! Com todos os meus numerosos conhecidos, só consigo fazer tolices ou falar sobre coisas banais. Não me é possível abrir-me, sinto-me como que “abotoada” (...) Por tudo isto é que escrevo um diário. É para evocar na minha fantasia a ideia da amiga há tanto tempo desejada (...) Este diário há-de ser a minha amiga, e vou-lhe pôr um nome.

Já, no M1, M2, M3, M4 e M6 a amizade nasce de uma relação baseada no respeito, humildade, carinho, admiração, gratidão, dádiva, protecção e lealdade. Contudo, a relação que se estabelece entre os dois elementos masculinos é díspar. Os sentimentos enumerados, anteriormente, são os impulsionadores de uma relação de submissão voluntária do sujeito mais jovem para com o seu velho mestre.

Ling pagou a despesa do velho pintor: como Wang-Fô não tinha dinheiro nem hospedaria onde ficar ofereceu-lhe humildemente abrigo. Ling deitou respeitosamente o velho no quarto onde seu pai e sua mãe tinham morrido. Ling vendeu sucessivamente os escravos, os jades e os peixes da sua fonte para proporcionar ao mestre boiões de tinta púrpura vindas do Ocidente. (...) Ling mendigava a comida, velava pelo sono do mestre e aproveitava os seus êxtases para massajar-lhe os pés. Ao romper da aurora, ainda o velho dormia, partia em busca de paisagens tímidas (...) O velho embrulhou-se nus trapos e Ling deitou-se colado a ele para o aquecer (...)

De certo modo, em contraponto com a anterior imagem de amigo, o texto do M2 veicula a ideia de que os verdadeiros amigos não têm, obrigatoriamente, de partilhar das mesmas visões. A divergência, enquanto emitente da verdade, também é essencial a qualquer relação de amizade.

Contigo em contradição  
Pode estar um grande amigo.  
Duvida mais dos que estão  
Sempre de acordo contigo.

Envolta em valores de confiança, cooperação, confiança, partilha, dedicação, verdade, lealdade e altruísmo, a definição de amigo que o M2 nos oferece, traça uma imagem translúcida de amizade que ultrapassa limitações e fronteiras projectada através dos pronomes pessoais “tu” e “nós” implícitos no poema.

Sermos Amigos  
é contar contigo  
É contares comigo  
Confiantemente  
É esperar por ti  
Sabendo que vens  
Evidentemente  
É esperares por mim  
Sabendo que eu chego  
Infalivelmente  
É guardar para ti  
É guardares para mim  
Naturalmente  
As coisas que vimos  
e as que sentimos  
Intimamente  
E que a ti direi  
E a mim dirás  
Necessariamente  
É tomar para mim  
Rigorosamente  
Teu bem e teu mal  
É tomares para ti  
Meu mal e meu bem  
Meus e teus são nossos  
Verdadeiramente



Ao conceito de amigo (M2) estão adjacentes os valores de pureza, sinceridade, aconchego, humildade e partilha. Amigo é sempre conjugado no presente, tarefa continuada e fecunda.

(...) Amigo é um sorriso (...) um olhar bem limpo,  
Uma casa, mesmo modesta, que se oferece.  
(...) amigo é o erro corrigido  
Não o erro perseguido, explorado  
É a verdade partilhada, praticada.  
Amigo é a solidão derrotada!  
Amigo é uma grande tarefa,  
Um trabalho sem fim,  
Um espaço útil, um tempo fértil,  
Amigo vai ser, é já uma grande festa!

Também no campo social e privado a importância da amizade/amigo é vista como fundamental para o bem-estar pessoal (M6) podendo transformar-se num propósito de vida.

Uma das coisas que aprendi no breve prazo que me deram para aprender, ou seja, treze anos, é a importância que tem na Vida uma boa Amizade. Podemos dizer que está tudo bem quando alguém gosta de nós e que nada está no sítio quando ninguém gosta. A AnaFixe gosta. É minha Amiga na Escola e na Vida.

Sentimentos negativos, a traição e a ingratidão são denunciados como incompatíveis com relações de amizade. Reconhecidos como tal, a amizade impõe-se quando desejada (M7).

Foi nesta altura que passou pelo sítio um rapazinho vivaz que exprimia os seus pensamentos cantarolando.  
\_\_ Que tens, Crocodilo, ah! Como estás?! (...) posso ajudar-te \_\_ e logo de seguida, deu uns passos, carregou o crocodilo e foi pô-lo à beira do pântano.  
\_\_ (...) este rapazinho deve ser mais saboroso do que tudo o que proveio e vi em toda a minha vida.

\_\_ (...) Não sejas ingrato (...) olha que trair um amigo é um acto indigno. E este é o primeiro amigo que tens. (...) O rapazito fez-te o que era preciso, salvou-te (...)  
\_\_ Obrigado. És o primeiro amigo que encontro.

Da amizade retemos a reprodução de um manancial axiológico tradicional onde estão entranhados uma infinidade de valores e metáforas valorativas de carácter positivo. Indulgente, universal, libertadora, solidária, vinculativa, espontânea, harmoniosa e respeitadora das singularidades individuais, a amizade é, indubitavelmente, fundamental para a felicidade do ser humano e para o colmatar de situações de solidão e contrariedade. Familiar, social e culturalmente a amizade verdadeira é tida como o arquétipo dos sentimentos mais nobres e generosos.

Apenas constatámos uma alusão breve à amizade baseada na anulação do sujeito perante o outro, mas convém lembrar que as relações de amizade, à semelhança das familiares e das de amor, coabitam num mundo de trocas simbólicas perceptíveis em determinados costumes comportamentais hegemónicos que apelam a um conservadorismo social vigente, particularmente, nas visões moralistas impostas pela sociedade.

### **3.3. Ética ambiental**

A focalização da ética ambiental decorre dum grupo de textos (M1, M2, M3, M5 e M6), essencialmente, de carácter informativo que procuram denunciar e/ ou alertar, directa ou indirectamente, para a preservação, alteração e devastação do meio ambiente.

Assim, no M1 foca-se o perigo proveniente das alterações climáticas.

A Europa está a sofrer as piores alterações do clima dos últimos cinco mil anos. (...) o desaparecimento dos glaciares do Norte , a expansão dos desertos a Sul e a necessidade de concentrar a população no centro do continente são alguns corolários do aquecimento global do planeta, que aumenta ao ritmo a que crescem as emissões para a atmosfera de gases com efeito de estufa. As mudanças no clima já provocaram a subida de 0,95oC da temperatura média da Europa e prevê-se que, devido a isto, o Homem se confronte, num futuro recente, com condições climatéricas com as quais nunca lidou.

No M2, as catástrofes naturais como resultado das alterações anormais da temperatura das águas.

A tempestade Wilma" formou-se ontem a sul das Ilhas Cayman, nas Caraíbas, e segue uma rota que poderá ameaçar, como furacão, o golfo do México, informou o Centro Nacional de Furacões dos Estados Unidos. (...) Os meteorologistas afirmam que as altas temperaturas da água e outras condições favorecem a sua transformação num furacão.

No M3 denuncia-se a poluição das águas, efeito do tratamento inadequado dos resíduos e de problemas de desinfecção e, ainda, a ausência de informação adequada e preventiva.

Dezenas de pessoas aproveitaram estes dias de sol para se banharem (...) ignorando que a praia está interdita há cerca de um ano, devido à água estar imprópria para banhos. (...) No local não existe qualquer aviso da interdição decretada pelo delegado de saúde regional (...) Os resultados das análises revelam elevados valores de coliformes e outras substâncias prejudiciais à saúde (...) O responsável lamenta "que não se faça nada" para melhorar a qualidade ambiental. "E, se não se melhora, só pode piorar, apontando a falta de tratamento de esgotos e "problemas graves" de saneamento.

A devastação do meio ambiente pela mão do Homem produz graves problemas de produção energética, de alterações do clima, de extinção de espécies e de alguns flagelos para a espécie humana (M3).

A energia tem sido o princípio organizador \_\_ ou direi antes, desorganizador? \_\_ deste século. Deveria ter sido perfeitamente óbvio para todos que as fontes e energia em que se confiava não eram inesgotáveis. (...) as pessoas achavam normal derrubar vetustas florestas para pasta de papel (...) bombear até ao último galão de gasóleo (...) carregar no botão do ar condicionado (...) assistimos a mudanças de clima dramáticas, extinções de espécies, e epidemias horríveis (...) Os tigres e as baleias desapareceram...

A poluição das águas do mar, devido a derrames de matérias-primas nocivas é mais uma das calamidades que ameaçam a sobrevivência das espécies e do Homem (M5).

As autoridades marítimas detectaram um "pequeno foco de poluição" provocado pelo navio porta-contentores que, ontem, encalhou junto à costa Norte da ilha do Faial. (...) a poluição registada (...) resulta de "águas sujas" utilizadas nos tanques de lastro e não das cerca de 1100 toneladas de combustível que estão a bordo. (...) Segundo a Lusa, na freguesia da Praia do Norte já se começa a sentir algum cheiro a combustível.

A mesma temática é denunciada no M1.

Era uma ave muito suja. Tinha todo o corpo impregnado de uma substância escura e mal cheirosa. (...)

\_\_Fui apanhada por uma maré negra. A peste negra. A maldição dos mares. Vou morrer (...) Foi o meu voo final (...) Kengah olhou par o céu, agradeceu a todos os bons ventos que a haviam acompanhado e, justamente ao exalar o último suspiro, um ovito branco com pintinhas azuis rolou junto ao seu corpo impregnado de petróleo.

Através da crítica social e recorrendo à ironia, este texto (M1) procura chamar a atenção para as questões ambientais ligadas à reciclagem e à poluição das águas. A centralização do poder e a política nacional são abordadas negativamente como partidárias de uma política de aparência, como contraproducentes para a melhoria ambiental e inimigas das práticas do poder local.

Há grande exaltação popular, por causa da lixeira da aldeia. (...)

Pescador \_\_ (...) Agora sem a lixeira, o que é que vai ser de nós?

Repórter \_\_ ficaram sem ter onde pôr o lixo, é?

Pescador \_\_ Isso é o menos! Lixo também a gente pode ter em casa. O problema é que o pessoal daqui já estava habituado ao cheiro quando saía à rua e já não conseguimos viver de outra maneira.

Presidente da Junta \_\_ (...) E agora puseram aqui este jardim, que ainda esta tarde vieram uns ministros lá de Lisboa inaugurar, sem darem cavaco ao poder local... (...)

Repórter \_\_ Mais uma vez o problema da excessiva centralização do Poder... (...) o cartaz diz "Já não temos água inquinada

Agora, sem a lixeira, ficamos sem nada". Ó senhor Presidente, o que é isso de já não terem água inquinada?

Presidente da Junta \_\_ (...) Vieram aí uns gajos e tiraram-nos a poluição do rio. (...) agora veja lá \_\_ a população estava habituada a ver o rio daquela cor amarelada, com os peixes ali quietinhos a boiar... e agora é aquela água transparente e os peixes a correr de um lado para o outro... até mete medo! (...)

Pescador \_\_ E já nem se pode pescar! Dantes, era só meter a mão e eles até já vinham mortos. (...)

Populares \_\_ (...) Lixeira sim, relvado não! Daqui não sai a poluição.

Através da publicidade a um site, o M5, apela à defesa e conservação do meio ambiente e a uma participação activa da população.

No novo canal ecosfera do publico.pt a natureza fala por si. Informe-se com as notícias mais frescas sobre um planeta que continua a aquecer. Saiba ainda como contribuir para melhorar o ambiente. Conheça as acções que se desenvolveram em Portugal e participe nos nossos inquéritos. Contamos consigo. Afinal, o verde ainda tem esperança.

Os maus tratos e abandono dos animais domésticos, de que nos fala o M6, são o efeito da indolência humana e da indiferença nacional que não produz soluções eficazes que protejam e tragam um pouco de dignidade aos animais vítimas de abandono.

São latidos ensurdecedores que começam assim que alguém entra. Os cães que ainda têm força esticam-se o mais que lhes permitem as exíguas correntes, formando um friso de cabeças de olhos suplicantes. Outros limitam-se a fixar as pessoas com um olhar profundamente triste. Nos canis municipais, destino dos animais sem dono, há de tudo. (...) Hoje, solitários e confusos, partilham um ambiente de doenças, e cheiros nauseabundos. (...) O fim da linha para muitos dos dez mil cães e gatos que se estima serem abandonados anualmente em Portugal. Uma prática com dois picos dramáticos: no Verão, por causa das férias, e no Outono, devido à caça.

As atitudes e comportamentos pró-ambientais propostas, implicitamente, pelos ME podem ser vistas como compensatórias da dominação que o Homem, sempre exerceu sobre a Natureza, contribuindo para a sua devastação e deterioração. Partindo, sobretudo, da denúncia de acções nefastas para o meio ambiente apela-se à conjugação de determinadas posturas cooperantes e altruístas que facilitem a activação de normas e valores para que a preservação do ecossistema e, conseqüentemente, da espécie humana seja uma realidade efectiva. Apenas um único apontamento no sentido de revelar uma política ambiental centralizada e desajustada, antagónica às actuações da política local.

#### **4. Categoria de análise: poder**

Quanto ao poder, de acordo com os estudos de Schwartz (2003, 2005, 2006 e 2009,) é o valor de base que tem como objectivos a obtenção de uma determinada posição social soberana, reconhecimento pessoal e dominação do indivíduo. O desejo de poder surge aliado à defesa ou à manutenção de um posicionamento dominador no centro da estrutura social. O poder, como pudemos constatar, foi uma presença constante em todas as categorias que analisámos, precedentemente. Porém, a abordagem que dele fazemos, neste momento, está especificamente ligada a desígnios individuais orientados para o exercício autoritário do poder legitimado pela ideologia como nos refere Ricoeur (1991) e Viana (2004) quando nos falam da teoria Weberiana de ideologia. A exercitação deste tipo de poder só resulta se houver um dominador e um dominado, ou seja, a ordem e a obediência aliadas e autenticadoras de uma estrutura rígida de autoridade que não funciona se não contemplar a tradição, factor que abre percursos de identificação do sujeito consigo mesmo e com os outros, e as componentes legais e carismáticas que asseguram a dominação do dominador e o consentimento dos subjugados.

Passemos, então à análise de todos os trechos oferecidos pelos ME, à excepção do M7 que não contém nenhum texto alusivo ao poder, ou ao autoritarismo/despotismo real evidente nos seguintes textos:

## M1

O rei atirou  
Seu anel ao mar  
E disse às sereias:  
\_\_\_ Ide-o lá buscar,  
Que se o não trouxerdes,  
Virareis espuma  
Das ondas do mar (...) Maldito o capricho  
De rei tão cruel! O Rei atirou  
Sua filha ao mar  
E disse às sereias:  
Ide-a lá buscar,  
Que se não a trouxerdes,  
Virareis espuma  
Das ondas do mar!  
Foram as sereias...  
Quem as viu voltar?...  
Não voltaram nunca!  
Viraram espuma  
Das ondas do mar.

## M1 e M3

O rei ouviu sempre falar rei ouvira sempre falar de Frei João Sem Cuidados, como um homem que não se afligia com coisa nenhuma neste mundo:

- Deixa-te estar que eu é que te hei-de meter em trabalhos. Mandou-o chamar à sua presença, e disse-lhe:

\_\_\_ Vou dar-te uma adivinha, e se dentro de três dias me não souberes responder, mando-te matar. (...)

\_\_\_ Olá, senhor Frei João Sem Cuidados, então o que é isso, que o vejo tão triste?

\_\_\_ É que o rei disse-me que me mandava matar, se dentro de três dias eu não lhe respondesse a estas perguntas: (...)

O rei achou bem respondido; mas zangado por ver que Frei João se escapava das dificuldades, tornou:

\_\_\_ Agora, se não souberes o que é que eu penso mando-te matar!

## M1, M2, M3, M4,e M6

E para te encerrar na única masmorra donde não pudesses sair, decidi que haviam de queimar-te os olhos, porque os teus olhos, Wang-Fô, são as duas portas mágicas que te abrem o teu reino. E porque as tuas mãos são as duas estradas de dez caminhos que te conduzem ao coração do teu império, decidi que haviam de cortar-te as mãos. (...) (...) ao ouvir semelhante sentença, o discípulo Ling arrancou da cintura uma faca embotada e precipitou-se sobre o Imperador. Dois guardas o detiveram. (...) E também te odeio, velho Wang-Fô, porque soubeste fazer-te amar. Matem esse cão. (...) Um os soldados ergueu o sabre e a cabeça de Ling desprendeuse da nuca como flor ceifada. (...) Pois não só por rancor te desejo a morte; não só por crueldade quero ver-te sofrer.

## M2

Chamados os dignitários da corte, exigiu o rei que lhe explicassem como um homem com doze vinténs por dia podia pagar uma dívida, fazer um empréstimo e sustentar-se a si e à mulher. Acrescentou ainda: Aquele que decifrasse o enigma ganharia a sua confiança; os outros desterrados ou mortos, porque na sua corte não queria ignorantes nem brutos.

Ilustrativo do exercício do poder autoritário da polícia a que Weber chama violência legítima, é o excerto do M5. Com o objectivo de assegurar o bem-estar público a polícia ignora o direito de defesa da cidadã acusando-a, injustamente, e usando a coerção física, violando, deste modo, o direito de se expressar livremente. Fazendo uso de um poder arbitrário a polícia ignorou a presunção de inocência da cidadã.

\_\_Estava sentada no chão a arranjar as minhas flores. Veio o Sr. Guarda e disse-me para limpar o lixo todo. Mas as rosas não têm lixo. Só têm flores e pétalas. Foi o que fiz: limpei os restos das rosas, mas não as cascas de laranja nem as cabeças de peixe podre que estavam por ali espalhadas. Isso é que é mesmo lixo, os restos das rosas não. (...) Quando eu não quis apanhar as cascas de laranja e as cabeças de peixe, ele pegou-me num braço com muita força. Magoou-me. Gritei para pedir ajuda. Sabe o que ele me fez? Apertou-me mais os braços, meteu-me dentro de um



táxi e levou-me presa. Que mal fiz eu (...) Eu só não quis limpar o lixo feito pelas outras pessoas.

A escravidão desde sempre esteve associada à violência física e psicológica exercida pelos feitores, a mando dos “senhores da terra” para impedir as rebeliões e incentivar o trabalho obrigatório. O escravo perde a sua condição humana e passa a mercadoria, a objecto, executando as vontades de seu senhor e omitindo as suas. Detentores de um poder repressivo os “senhores da terra” recorrem à violência física para domesticar seus escravos, cujo castigo serve de exemplo para outros. Neste texto o filho não questiona a matriarca da família e através do seu feitor exerce a repressão e a violência física sobre uma criança inocente para que sirva de modelo (M6).

Os castigos eram sempre públicos para servirem de exemplo. Quando um escravo recebia chicotadas os outros tinham que assistir, e aí de quem se revoltasse! (...) o feitor não tencionava reuni-los pois esta era a primeira vez que punia um miúdo naquelas circunstâncias e não tinha a certeza de estar a proceder bem. Mas como recusar fosse o que fosse à velha senhora? O patrão adorava a mãe e atendia todos os seus caprichos, por mais estranhos que pudessem parecer. (...) Os desejos de D. Maria do Loredo apresentavam ordens indiscutíveis para toda a família.

Constata-se que ao rei, figura pública e detentor de um poder totalitário legitimado através do uso da força, é-lhe conferido o direito de manipular, reprimir e controlar a existência daqueles que lhe estão sujeitos e que se subordinam à sua governação, à semelhança dos “senhores da terra”. Também a imagem do imperador está imbuída destes predicados, associando-se-lhe, ainda, o direito de tirar ou dar vida aos que lhe estão sujeitos.

## **5. Categoria de análise: sonho**

O “Sonho”, última categoria que trabalhámos, conduz--nos ao mundo da utopia que entendemos na óptica de Ricoeur (1991) e Tavares (2003). Alternativa à ideologia a utopia é concebida como um oásis, um sonho de possibilidades que interpela a ordem estabelecida com a finalidade de transformar a realidade e abrir portas à contestação da autoridade vigente e ao aparecimento de outros panorama sociais exequíveis. Necessária

à sociedade, que não sobrevive no vazio de propósitos que se querem realizados, a utopia, expressiva do ilusório colectivo, aspira à transgressão das relações sociais tradicionais e representa uma oportunidade de evasão ao mundo que se quer reinventado.

O tema do sonho, enquanto utopia, é actual em todos os ME examinados conforme comprovam os excertos abaixo transcritos.

No M1, o sonho da criança, como fuga à existência, é uma possibilidade realizada.

(...) tantas foram as ideias que me vieram ao mesmo tempo. Uma, por exemplo, que foi sempre um grande sonho meu: ficar invisível. (...) Que vantagens havia no facto de não ser visto pelos outros? A única que me ocorreu foi a de entrar no cinema sem pagar.

(...) fui ao espelho e falei para a minha imagem: \_\_ Fique invisível! O susto da minha vida: na mesma hora vi a minha roupa vazia, flutuando no ar (...) achei mais prático fazer a roupa se tornar invisível também. (...) senti uma grande aflição quando não vi mais nada diante do espelho. Tive que me apalpar para saber que ainda estava ali.

Saí do quarto e fui ver o que acontecia. Passei pela minha mãe na sala e ela olhou através de mim como se eu não existisse.

Eis o sonho, invocado como força interior libertadora que ajuda a ir mais além, a amadurecer. Associado ao fracasso ou ao sucesso, pouco importa, o principal é sonhar, é ser perseverante e acreditar (M1 e M2).

Pelo Sonho é que vamos,  
comovidos e mudos.  
Chegamos? Não chegamos?  
Haja ou não haja frutos,  
pelo Sonho é que vamos.  
Basta a fê no que temos  
Basta a esperança naquilo  
Que talvez não teremos (...)

O desejo de posse do barco simboliza, para as crianças, o caminho para a liberdade e para a independência sonhadas. O sonho realizado permite-lhes a evasão à

opressão exercida por terceiros e à felicidade alcançada (M2, M4 e M6). O orgulho e a alegria que experienciam decorrem da autonomia que alcançaram.

De modo que o primeiro desejo que logo pela manhã assaltava os dois rapazes era o de irem por ali abaixo, muito madrugadores, tão madrugadores como os melros, meterem-se dentro do barco, desprendê-lo da praia e deixá-lo ir então para onde ele quisesse, contanto, que fosse sempre para diante... Quando fechavam as janelas para se deitar, a sua vista seguia, mesmo através da escuridão da noite, a linha que ia dar ao barco. Era o seu "adeus até amanhã!" àquele pequeno objecto que valia tesouros, que para os dois valia mais que tudo, tudo... Ah! Tivessem eles assim um barquinho, que não queriam mais nada... (...) Dentro daquele adorado barco, assim no meio do rio, eram senhores absolutos da sua vontade, poderiam ir para onde lhes parecesse, livres de admoestações alheias, sozinhos, independentes. E esta feliz convicção de liberdade alcançada fazia-os agora orgulhosos, além de os encher de alegria. Por certo eles nunca tinham sido tão felizes, e quem sabe se o seriam jamais?!...

Impulsionador do mundo e da vida, o sonho é parte integrante dos mesmos, brotando como algo natural, unido a uma energia libertadora (M2, M5 e M7). Assim mesmo, o sonho deve estar sempre em transformação acompanhando as modificações e expectativas do ser humano. Ligado aos vários domínios do saber porque permite a conquista de incalculáveis e múltiplas metas desejadas, o sonho pode ser garantia de um futuro melhor e mais justo.

Eles não sabem que o sonho  
é uma constante da vida  
tão concreta e definida  
como outra coisa qualquer (...)  
eles não sabem que o sonho  
é vinho, é espuma é fermento,  
bichinho áacre e sedento (...)  
Eles não sabem que o sonho  
É tela, é cor, é pincel, (...)  
Eles não sabem, nem sonham,  
que o sonho comanda a vida.  
Que sempre que um homem sonha

o mundo pula e avança  
como bola colorida  
entre as mãos de uma criança.

Pela primeira vez, o sonho aparece agregado a uma vertente aprisionadora e repressiva que leva à morte da jovem (M3). A crença arraigada no que lhe foi transmitido não lhe permite abdicar do seu sonho e quando a verdade se impõe é já impossível acautelar a morte.

Há muitos e muitos anos, nem eu sei quantos, na nossa tribo vivia uma índia, muito jovem e muito bonita, a quem tinham contado que a lua era um guerreiro forte e poderoso. A moça apaixonou-se por esse guerreiro e não quis casar-se com nenhum dos índios da tribo. (...) todos na tribo tinham pena da índia, pena de vê-la dominada por um sonho tão louco. E o tempo foi passando... contudo, o sonho não deixava a pobre moça em paz. Queria ir para o céu. Queria transformar-se numa estrela, numa estrela tão bonita, que fosse admirada pela lua. (...) Chegando à beira da lagoa, viu a lua reflectida no meio das águas tranquilas e acreditou que ela tinha descido do céu para se banhar ali. Finalmente, ia conhecer o famoso e poderoso guerreiro. (...) Quando percebeu que tinha sido ilusão, tentou voltar, mas as forças faltaram-lhe e morreu afogada.

A esperança da realização de um sonho persistente, dilatado no tempo, permitiu às crianças sustentar uma vida fastidiosa. A sua concretização concedeu -lhes a emancipação dessa existência insuportável (M5).

\_\_ Ainda havemos de construir um barco que há-de dar que falar... E o que havemos de fazer co'ele?

\_\_ Fugir... fugir a tudo isto... às aparas... aos cachações ... à pouca sorte...

\_\_ Ena! Que maravilha. E, assim, a ideia germinou, com raízes fundas, na alma dos dois criancolas, dos doze aos quinze, dos dezoito aos vinte, na alegria dos primeiros biscates, a ocultas; depois já homens, na flor da idade, na tortura dos escassos cobses roubados ao fumo e polidos nos dedos, demoradamente, ao calor de um grande sonho, em fornalha acesa.

(...) Naquele sábado de fins de Julho, saíram mais cedo do que o habitual, movendo-se como bonecos de corda emperrada, sem fala, olhando à volta (...) e a

demora foi como nunca (...) Nem um, nem outro, e do barco nem sinal na amarra do costume, nem rasto de vela ao largo.

Na quase totalidade dos textos estudados o sonho ocorre como possibilidade para a concretização de projectos de vida individuais ou colectivos. Anexados a si, resistem os ideais de evasão existencial, de emancipação interior e de transformação social. Libertação e/ou criação o sonho é uma alternativa possível à realidade aprisionadora, uma utopia viável de um mundo exterior si.

Concluída a análise de conteúdo a que nos propusemos passamos de imediato à reformulação da tabela das categorias, anteriormente, exposta, incluindo na mesma, não as categorias, mas o conjunto dos valores provenientes da análise de conteúdo.

**Tabela 12- Classificação dos valores baseada na Teoria Motivacional dos valores (Schwartz, 2003, 2005, 2006 e 2009)**

Continuidade			Abertura à Mudança		Transcendência		Afirmação de Si		Abertura à Mudança/ Afirmação de Si
Tradição	Conformidade	Segurança	Autonomia	Estimulação	Universalismo	Benevolência	Poder	Sucesso	Hedonismo
Casamento	Dedicação	Confiança	Auto-confiança	Audácia	Aprendizagem	Altruísmo	Autoritarismo	Ambição	Felicidade
Castidade	Delicadeza	Confidência	Auto-conhecimento	Desejo de aventura	Beleza	Amizade	Poder	Sucesso	Prazer
Castigo	Dignidade	Cumplicidade	Emancipação	Paixão	Cidadania	Amor	Riqueza		Satisfação
Conservação da ordem	Gratidão	Partilha	Espírito crítico		Conhecimento	Bondade			
Crença	Honra	Persistência	Evasão		Justiça	Carinho			
Fé	Obediência	Intimidade	Liberdade		Protecção	Conforto			
Fidelidade	Poupança	Segurança	Libertação		Protecção do meio ambiente	Cooperação			
Formalidade	Reflexão		Independência		Tolerância	Responsabilidade			
Humildade	Rigor		Sonho		União	Dádiva			
Misericórdia	Severidade				Verdade	Lealdade			
Preservação do passado	Sinceridade				Igualdade				
Punição divina	Sobriedade								
Pureza	Submissão								
Respeito									
Salvação da alma									
Tradição									
Virtude									

Conforme o exposto na tabela 12 existe uma predominância dos valores que apelam à continuidade em oposição aos valores de abertura à mudança que lhe são antagónicos, o mesmo acontecendo com os valores de transcendência que surgem em oposição aos valores de afirmação de si. Os valores de hedonismo que contemplam estas duas dimensões são escassos. Tendo em consideração as relações de compatibilidade e antagonismo de que nos fala Schwartz (2003, 2006 e 2009) resulta que os ME enaltecem os valores que apelam à manutenção da tradição e da ordem assim como dos valores de universalismo e benevolência que preconizam uma posição altruísta do indivíduo face ao mundo e aos outros, ainda que estes estejam aquém dos primeiros, em detrimento de valores que propiciem a autonomia de pensamento, de acções, sentimentos e de mudança bem como dos valores que têm como finalidade a obtenção de sucesso pessoal e de poder que aparecem em número inferior.

Estabelecendo uma outra correlação entre valores verificamos que os valores de continuidade (tradição, conformidade e segurança) agregados aos valores de transcendência (universalismo e benevolência) superam a soma dos valores de abertura à mudança (autonomia e estimulação) e os de afirmação de si (poder e sucesso). Dito de outro modo, os ME sustentam os valores relacionados com a submissão do sujeito, a conservação da ordem social, entre eles, os valores espirituais, a criação de relações harmoniosas e o despojamento de comportamentos e interesses egoístas. Remetidos para um plano inferior, despontam os valores que admitem o êxito pessoal, a emancipação do sujeito e o prazer individual, fazendo acreditar que a libertação plena do indivíduo é uma ambição quimérica.

Concluída a análise dos sete ME de Língua Portuguesa, do 7º ano de escolaridade, a que nos propusemos verificamos que estes apontam para paradigmas ideológicas que visam a legitimação de uma doutrina autoritária impositora das ideias predominantes da actualidade e da classe reinante, dissimulando e distorcendo a realidade existente. O sistema de figuração ideológico veicula um agregado de pensamentos e representações sociais fruídas como absolutas, mascarando os laços sociais reais com o objectivo de conservar a ordem e os dogmas sociais resultantes de um conservadorismo ideológico que se quer incontestável.

Proclamadores e reveladores de uma mundividência baseada em princípios éticos, morais e religiosos que apelam à manutenção da tradição, os ME não respeitam a diversidade cultural da actualidade, em todas as suas vertentes. Os modelos de pensamento e as representações sociais hegemónicas imperam, ocultando-se a multiplicidade cultural e o direito à diferença. Privilegiando uma cultura ocidental, (importa lembrar que os autores dos textos analisados são, esmagadoramente, de origem ocidental) enraizada em valores e princípios rígidos, tradicionais, intransigentes e socialmente unificadores, os ME contribuem para a manutenção das desigualdades sociais que assolam a sociedade, ignorando a realidade actual assente numa variedade cultural, religiosa e étnica que, diariamente, cruzam escolas e sociedades.

Os ME enquanto depositários de um poder simbólico estão imersos num conjunto de estereótipos culturais, religiosos e sobretudo de género que deixam percepcionar uma sociedade que eterniza um conjunto de papéis pré-concebidos em que o género masculino continua a ser o detentor do poder em todas as áreas da vida social e privada, ficando a figura feminina reduzida a um papel que a menospreza e a discrimina. Talvez, não seja inocente o facto da grande maioria dos autores dos textos dos ME pertencerem ao género masculino, o mesmo acontecendo com as personagens principais dos textos.

De surpreender que num Estado que se proclama laico a religião cristã católica seja a detentora de um lugar absoluto no universo destes ME.

De exposto resulta que os ME são axiológica e ideologicamente marcados por ideais moralistas auxiliaadoras da moldagem e da estabilização de identidades e reminiscências inibindo o direito que temos de “ser iguais quando a diferença nos inferioriza (...) ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (Santos, 2001).



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Na contemporaneidade do contexto educativo, os ME, enquanto recurso fundamental e estratégia primordial no processo educativo, deveriam assumir o papel de precursores de uma diversidade cultural inclusiva contemplativa de todas as culturas que habitam o universo educativo, actual. Estes deveriam ser encarados como transmissores dos valores e das realidades das diferentes culturas que compõem a nossa sociedade e não como uma ferramenta hegemónica que silencia as vozes de determinadas culturas consideradas minoritárias.

Consideramos ser indispensável que os alunos tenham acesso a materiais didácticos que lhes proporcionem o contacto com as dissemelhanças culturais e as tradições inerentes a cada cultura para que possam fazer, conscientemente, as suas opções e exercer o seu espírito crítico. Os programas curriculares e os conteúdos a leccionar que são transpostos para os ME não podem ser encarados com tecnicismo e neutralidade, como sendo extrínsecos às ideologias, à reprodução de ideias e valores e às realidades vividas em todas as vertentes sociais.

A questão de investigação que norteou este trabalho procura a compreensão dos modelos ideológicos que são preceituados pelos ME com o objectivo primordial de identificar princípios ideológicos, éticos, morais e religiosos, representações sociais modeladoras de pensamentos, comportamentos e visões do mundo e dos estereótipos daí procedentes. Finalmente, intentámos apurar se são detentores de textos que desocultem a diversidade cultural e acolham o multiculturalismo existente na sociedade portuguesa, de forma a prevenir a exclusão social e diminuir as desigualdades sociais. São dissemelhantes e intrincados os objectivos que nos propusemos atingir, mas revelaram-se complementares uns dos outros. O trajecto que percorremos foi problemático dado a complexidade temática subjacente à questão de investigação. O estudo das ideologias apresentou-se-nos ambíguo, controverso e delicado dado o carácter híbrido das mesmas uma vez que não existem ideologias puras conforme tivemos oportunidade de expor aquando da realização do quadro teórico. Contudo o estudo que concluímos tornou óbvia a existência de um império de directrizes ideológicas e axiológicas dominantes, reproduzidas pelos ME, na linha dos teóricos que tivemos oportunidade de ler. Uma outra dificuldade com que nos deparámos foi a sustentação de uma posição distanciada necessária a um estudo rigoroso e isento de juízos valorativos. A problemática que abordámos é intrínseca à profissão que,

diariamente, desempenhamos e os ME escolares fazem parte da prática lectiva diária que exercemos. Contudo as leituras que fizemos abriram-nos novas perspectivas, novos mundos de saber matizados de múltiplas e díspares visões e posicionamentos teóricas que, em muito, contribuíram para uma realização metódica, isenta e consciente deste estudo de investigação.

Para respondemos às interrogações que nos colocámos baseámo-nos num conjunto de autores que nos forneceram um sustentáculo teórico e metodológico em conformidade e inestimável e nos outorgaram armas que possibilitaram a conquista de algum êxito na consecução da nossa tarefa. Desde logo percebemos que são muitos os teóricos que destacam os ME como portadores de ideologias e de maneiras de pensar o mundo que dominam e imperam na sociedade consequentes de interesses de Estado que pretendem, acima de tudo, a subsistência de uma exclusiva mundivisão servindo-se para tal fim de uma reprodução consciente de valores e normas que não façam perigar a manutenção da homogeneidade da estrutura social. Para tal faz-se a apologia de ideais tidos como verdades únicas que visam sobretudo o silenciamento de vozes que ousem levantar-se e a anulação do espírito crítico dos jovens alunos que todos os dias chegam à escola em busca de novos saberes. Dependentes de uma autoridade e de um trabalho pedagógico que estranham, apreendem, inocuamente, as ideias que lhe são inculcadas a partir de textos que em nada espelham as suas realidades, as suas preocupações e que não respondem às questões que se lhes colocam, permanecendo aprisionados nesta teia de pensamentos consumados.

Tendo sempre como horizonte o referencial teórico que desenvolvemos e uma análise de conteúdo criteriosa e exaustiva dos textos que bem conhecemos, chegámos a conclusões pertinentes que nos proporcionaram respostas para as questões levantadas. Assim entendemos que os ME veiculam uma mundivisão ocidental implícita radicada em valores tradicionalistas e imutáveis quanto às relações de género, aos valores éticos, morais e religiosos, impositores de um único padrão de conceber a humanidade e as relações sociáveis que aí se celebram ocultando, na sua plenitude, as mutações do tecido social que povoam a contemporaneidade. Repletos de modelos ideológicos e reproduções sociais que mais não fazem do que contribuir para a subsistência das concepções da classe dominante, são objectos homogeneizadores e reprodutores de pensamentos, consciências, comportamentos e visões do mundo. As relações interculturais, o multiculturalismo e a diversidade cultural são ignorados na íntegra

vedando, aos que com eles contactam todos os dias, o acesso a novas culturas, a outras configurações de ser e pensar o mundo. Por outro lado, ao veicularem um protótipo cultural e socialmente unificador, desrespeitam e censuram a pluralidade cultural dos grupos minoritários que enriquecem as nossas escolas, desconsiderando os seus valores, as suas tradições e as suas especificidades culturais, religiosas e morais. Estes vêm-se na eminência obrigatória de terem de se desapossar das suas crenças, dos seus valores sociais, culturais e religiosos que os tornam únicos, ou seja, alienarem-se da matriz da sua identidade originária sob pena de marginalização.

Ajusta-se mencionar que os ME têm como militantes uma devastadora maioria de docentes que não ousam, em hipótese alguma, divergir dos ideais por eles difundidos, transformando-os em verdades inquestionáveis.

Porém, devemos relatar que nem tudo o que descobrimos, durante a análise, foi exposto neste estudo por não se revelar importante para a sua consecução por razões e critérios de análise que exporemos de seguida. Assim, temas como a liberdade, a discriminação, a igualdade, foram excluídos porque, no conjunto dos 660 textos analisados, eram referidos em apenas dois manuais e oito textos o que se opunha ao critério metodológico, inicialmente, estabelecido de que só examináramos temáticas que estivessem presentes em, pelo menos, cinco dos sete ME analisados. O mesmo se verificou com o tema associado ao mar, embora o conjunto de textos fosse mais vasto, mas remetendo, sempre para o mar enquanto elemento onde se exerce uma profissão. A ambição, a dissimulação, a inveja e a transgressão não foram incluídas, explicitamente, dado que estavam integradas em textos que tivemos oportunidade de trabalhar no universo das categorias estabelecidas. A poesia e o trabalho do poeta foram temas excluídos porque abordavam, unicamente, os valores estéticos que não são parte integrante dos nossos objectivos. O tempo e o consumo, ainda que constantes de todos os ME, não foram observados. O primeiro porque falava, exclusivamente, do tempo cronológico ligado ao ciclo das estações do ano, o segundo porque expunha um pequeno leque de anúncios publicitários que se destinavam à publicidade de bens de cultura com fins solidários ou à publicidade indirecta de bens alimentares, através de rótulos de alimentos que visavam o estudo do seu conteúdo e não o apelo directo ao consumo desses mesmos bens.

Reiteramos, numa linguagem metafórica, algumas ideias que se nos afiguram simpáticas. O poder insustentável dos ME veio para ficar. É uma serenata a uma só voz,

numa versão minimal repetitiva, muitas vezes bisada que pretende, pela exaustão, persuadir os auditores da validade das suas verdades. Os intocáveis do Sistema Educativo, verdadeiros Césares norteadores de práticas, os ME, têm ao seu dispor um séquito de serviçais, brilhantemente subjugados, prontos a servir seu único e poderoso amo, revestidos de uma atitude de aquiescência aquando da reprodução das ordens auferidas e de frenética rejeição perante a hipótese de desmascarar renovados e temíveis horizontes que deixem lóbrigar novas realidades para além das instituídas. Os ME vigentes são autênticos cemitérios onde jazem uma avassaladora quantidade de ideias mortas e estereotipadas que se manifestam ofensivas e repressoras da emancipação e da liberdade individual e social.

Para concluirmos uma outra imagem se nos apresenta. Verdadeiras salas de bingo, leia-se salas de aula, os ME espelham-se nos cartões de bingo distribuídos, criteriosamente, a cada aluno que permanecem sentados e atentos à voz que reproduz, infinita e repetidamente sempre o mesmo conjunto de números, anotados nos mesmos cartões, na esperança de que um dia lhes saia o acumulado, na representação de novos ME, que lhes permita repensarem o mundo, conviverem e dialogarem com diferentes ideias, novas culturas e renovadas maneiras de conceberem a existência humana, em paisagens pintadas de uma paleta de cores emancipadoras, equitativas, autónomas, questionadoras e auspiciosas que lhes permitam a concretização das suas insondáveis utopias.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, F., Machado, L. e Costa, A. (2006). “Classes Sociais e Valores em contexto europeu”. In J. Vala e A. Torres (Org.), *Contextos e Atitudes Sociais na Europa* (pp. 69-96). Lisboa, ICS – Imprensa de Ciências Sociais.

Almeida, J. Brites, R. & Torres, A. (2010). Valores e Classes Sociais: diferenças e semelhanças de género em Portugal. *Sociologia on line*, 1, 1-16.

Althusser, L. (1985). *Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)*. Rio de Janeiro: Graal.

Althusser, L.(1974) *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa: Editorial Presença.

Althusser, L. (1995). *Sur la reproduction*. Paris : PUF.

André, J.(2007) Interpretações do mundo e multiculturalismo: incomensurabilidade e diálogo entre culturas. *Cadernos de Estudo*, 1-17.

Apple, M. (2002). Interromper a Direita: Realizar trabalho educativo crítico numa época conservadora. *Currículo sem Fronteiras*, 1 (2), 80-98.

Avonyo, E. (2009). *L'herméneutique à l'école de Paul Ricoeur*. Retirado em 30/01/2011, de World Wide Web: <http://lacademie.files.wordpress.com/2009/12/lhermeneutique-a-lecole-de-paul-ricoeur.pdf>

Benavente, Ana. (2005). Educação, valores e literatura. In *Actas do II Simposium Internacional Língua Portuguesa: Diálogo entre Culturas*. Revista Aprender Juntos,6-7.

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bernstein, B. (2003). A Pedagogização do Conhecimento: Estudos de Recontextualização. *Cadernos de Pesquisa*, 120, 75-110.

Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*. Québec : PUL.

Bilsky, W. (2009). A Estrutura de Valores: sua Estabilidade para além de Instrumentos, Teorias, Idades e Culturas. *RAM – Revista de Administração Mackenzie*, 3 (10), 12-33.

Bourdieu, P. (1987). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.

Bourdieu, P. (1989). *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel.

Bourdieu, P. e Passeron. J. (1992). *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Vega.

Brito, A. (1999). A problemática da adopção dos manuais escolares – Critérios e reflexões. In Castro, R.V. et al. (Org.), *Manuais Escolares: estatuto, função, história – Actas do 1º Encontro Internacional Sobre Manuais Escolares*, Braga: Universidade do Minho, IEP, pp. 139-148.

Cabral, M. (2005). *Como analisar manuais escolares*. Lisboa: Texto Editora.

Calado, Sílvia S.(2007). *Currículo e manuais escolares: processos de recontextualização no discurso pedagógico de Ciências Naturais no 3º ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado, Programa de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa.

Canen, A.O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. *Comunicação & política*, 2 (25), 91-107.

Canen, A, Arbach A. e Franco, M. Pesquisando Multiculturalismo e Educação: o que dizem as dissertações e teses, 1-17. Retirado em 18/06/2010, de World Wide Web: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1208t.PDF>

Canen, A & Canen A. G. (2005). Rompendo Fronteiras Curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber. *Currículo sem Fronteiras*, 2 (5), 40-49.

Canen, A. e Oliveira, A. (2002). Multiculturalismo e currículo em acção: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, 21, 61-74.

Caraça, J. (2002). Os mercados, os seus saberes e as suas incertezas. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 209-219.

Castro, R.V. (1999). Já agora não se pode exterminá-los? – sobre a representação dos professores em manuais escolares de Português. In Castro, R.V. et al. (Org.), *Manuais Escolares: estatuto, função, história – Actas do 1º Encontro Internacional Sobre Manuais Escolares*, Braga: Universidade do Minho, IEP, pp. 189-196.

Cassin, M. (2002). *Louis Althusser e o Papel Político/Ideológico da Escola*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Classificação Nacional de Profissões 1994, *Instituto do Emprego e Formação Profissional*. Retirado em 12/12/2010, de World Wide Web: <http://metaweb.ine.pt/sine/default.aspx>

Declaração Universal sobre A Diversidade Cultural 2002. Retirado em 14/12/2010, de World Wide Web: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>

Duarte, M. C. (1999). Investigação em Ensino de Ciências: influências ao nível do manual escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (2), 227-248.

Figueiredo, M. (2005). Dialogando com Freire e Boaventura sobre Emancipação Humana, Multiculturalismo e Educação Popular. In *V Colóquio Internacional Paulo Freire*, Recife. Retirado em 05/01/2011, de World Wide Web: <http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes-orais>

Filho, A. (2000). A Ideologia como Ferramenta de Trabalho e o Discurso da Mídia. *Comum – Rio de Janeiro*, 15 (5), 86-118.



Fonseca, M.J. (2009). *Introdução à Hermenêutica de Paul Ricoeur*, 1-27. Retirado em 8/07/2010, de World Wide Web: <http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/339/1/Introdu%cc3%a7%cc3%a3o%20%cc3%a0%20hermen%cc3%aautica.pdf>

Formiga, N. Santos, L. Viana, D. & Andrade, A. (2008). Valores Humanos e Género. *Psicologia & m foco*, 1 (1), 1-12.

Freire, P. (1999). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Vozes.

Gadotti, M. (1992). Notas sobre a Educação Multicultural. *Encontro de Educadores Negros do MNU*, 1-4. Retirado em 17/02/2010, de World Wide Web: [http://www.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Notas\\_sobre\\_educ\\_multicultural.pdf](http://www.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Notas_sobre_educ_multicultural.pdf)

Gallian, V. (2008). Das Questões Ligadas à Educação. *Educação, Goiânia*, 2 (11), 239-255.

Gandin, L. & Hypolito, A. (2003). Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento (entrevista com Boaventura de Souza Santos), *Currículo sem Fronteiras*, 2 (3), 5-23.

Gaspar, M & Roldão, M. (2007) *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.

Gérard, F. & Roegiers, X. (1998). *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Porto Editora.

Gonçalves, G. (1998). Comunitarismo ou Liberalismo? 1-13. Retirado em 24/ 04/2010, de World Wide Web: <http://www.labcom.ubi.pt/~bocc/pag/goncalves-gisela-COMUNITARISMO-LIBERALISMO.pdf>

Gouveia, V. Martínez, E. Meira, M. & Milfon, T. (2001). A estrutura e o conteúdo universais dos valores humanos: análise fatorial confirmatória da tipologia de Schwartz. *Estudos de Psicologia*, 6 (2), 133-142.

Gouveia, V.(2003). A natureza motivacional dos valores humanos: evidências acerca de uma nova tipologia. *Estudos de Psicologia*, 8 (3), 431-443.

Henriques, F. (2002). *A Concepção da Linguagem na Fenomenologia Hermenêutica de Paul Ricoeu*, 1-28. Retirado em 08/07/2010, de World Wide Web: <http://www.filosofia.uevora.pt/fhenriques/linguagem.pdf>

Hoffe,O. (2004). Valores em Instituições Democráticas de Ensino. *Educação & Sociedade*, 87 (25), 463-479.

Ketchikian, A. (1993). *Os Filósofos e a Educação*. Lisboa: Colibri.

Leite, C. (2005). O Currículo Escolar e o Exercício Docente perante a Multiculturalidade - Implicações para a Formação de Professores. In *V Colóquio Internacional Paulo Freire*, Recife. Retirado em 05/01/2011, de World Wide Web: <http://www.paulofreire.org.br/Textos/Conferencia%20de%20Carlinda%20Leite.pdf>

Leite, C. & Pacheco, N. (2008). Os dispositivos pedagógicos na educação inter/Multicultural. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, 27 (13), 109-117.

Leite, C. *Questões do currículo e da educação*, 1-9. Retirado em 11/03/2011, de World Wide Web: <http://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/5495/2/Quest%C3%B5es%20do%20curr%C3%ADculo%20e%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20intercultural.pdf>

Lippmann, W. (1961). *Public Opinion*. New York: Free Press.

Machado, Luís Fernando & outros. (2003). Classes sociais e estudantes universitários: Origens, oportunidades e orientações. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66, 45-80.

Mainardes, J. & Stremel, S. (2010). A Teoria de Basil Bernstein e algumas de suas Contribuições para as Pesquisas sobre Políticas Educacionais e Curriculares. *Revista Teias*, 22 (11), 1- 24.

Marques, R. *Educar em Valores*, 1-11. Retirado em 26/04/2010, de World Wide Web: [http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica\\_pedagogia/EDUCAR%20EM%20VALORES.pdf](http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/EDUCAR%20EM%20VALORES.pdf)

Marques, R. (1997) *Escola Currículo e Valores*. Lisboa: Livros Horizonte.

Marques, R. (1998). Ensinar Valores: teorias e modelos. Porto: Porto Editora. Marx, K. & Engels, F. (1999) *A Ideologia Alemã*. Retirado em 26/04/2010, de World Wide Web: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/ideologiaalema.html>

Mendes, J. (1999). Identidade nacional e ideologia através dos manuais de história. In Castro, R.V. et al. (Org.), *Manuais Escolares: estatuto, função, história – Actas do 1º Encontro Internacional Sobre Manuais Escolares*, Braga: Universidade do Minho, IEP, pp. 343-354.

Michel, J. (2003). Le paradoxe de l'idéologie revisité par Paul Ricoeur. *Raisons politiques*, 11, 149-172.

Moraes, R. (2003). Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, 2 (9), 191-211.

Morais, A. M. & Neves, I. P. (2007). A teoria de Basil Bernstein: Alguns aspectos fundamentais. *Revista Práxis Educativa*, 2 (2), 115-130.

Moreira, A. (2001). A recente produção científica sobre o currículo e multiculturalidade no Brasil. (1995-2000): avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*, 18, 65-81.

Moreira, A. F. & Candau, V. M. (Org.) (2008). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Moreux, C. (1982). Weber et la question de l'idéologie. *Revue Sociologie et Sociétés*, 2 (14), 9 - 31.

Morgado, J. (2000). O Currículo como veículo de integração social. In *Actas do V Congresso Galego-Português de Psicopedagogia*, 4 (6), 457-470.

Morgado, J. (2004). *Manuais escolares. Contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.

Pais, M. (1999) Gerações e Valores na Sociedade Portuguesa Contemporânea. *SEJ/ICS*, 1- 58.

Paraskeva, J. *Autonomia curricular: uma ferramenta ideológica*, 109-126. Retirado em 13/06/2010, de World Wide Web: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/508?locale=pt>

Pombo, O. *O insuportável brilho da escola*, 1-31. Retirado em 19/08/2010, de World Wide Web: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/investigacao/brilhoescola.pdf>

Pereira, G. (1997). A arte de se ligar às coisas da cultura: Escola e lei de retorno do capital simbólico. *Educação e Sociedade*, 60, 36-50.

Pérez, C. (2007) A lógica e o sentido da formação. *Revista do Departamento de Psicologia*, 1 (19), 127-144.

Quintella, K. & Mayer, R. A Filosofia na Escola Reprodutora. *Instituto Superior de Estudos e Pesquisa em Filosofia e Ciências*, 1-5.

Resende, S. Fernandes, B. & Cruz, F. (2005). A estrutura universal dos valores humanos. *Universidade de Ciências da Saúde*, 2 (3), 227-248.

Reis, C. (1999). *O Conhecimento da Literatura – Introdução aos Estudos Literários*. Coimbra: Livraria Almedina.

Ricoeur, P. (1969). *Le conflit des interprétations*, Paris : Seuil.

Ricoeur, P. (1986). *Du Texte à l'Action. Essais d'herméneutique II*. Paris: Seuil.

Ricoeur, P. (1991) *Ideologia e Utopia*. Lisboa: Edições 70.

Ricoeur, P.(1977). *Interpretação e ideologias*. Rio de Janeiro.

Robertson, S. (2007). “Reconstruir o Mundo”: Neoliberalismo, a Transformação da Educação e da profissão (do) professor. *Revista Lusófona de Educação*, 9, 13-34.

Rodrigues, S.(1988). *Lições do Príncipe e Outras Lições*. São Paulo: Cortez.

Roldão, M. (2007). O Director de Turma e a Gestão Curricular. *Cadernos de organização e administração educacional*, 31, 1-16.

Roldão, M. (2009). O lugar das competências no currículo – ou o currículo enquanto lugar das competências? *Educ. Matem. Pesq.*, São Paulo, 3 (11), 585-596.

Sainsaulieu, R. (1972). Sur la Reproduction de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron. *Revue française de Sociologie*, 3 (13), 399-412.

Santomé, J.(1995). *O Currículo Oculto*. Porto: Porto Editora.

Santos, B. (2001). Para uma Concepção Multicultural dos Direitos Humanos. *Contexto Internacional*, 1 (23), 7-34.

Santos, B. (2002). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista crítica de Ciências Sociais*, 63, 237-280.

Santos, B. (2004). Do Pós-Moderno ao Pós-Colonial. E para Além de Um e de Outro. In *Conferência de Abertura do VIII Congresso Luso-Brasileiro de Ciências Sociais*, pp.1-45.

Santos, E. (2006) Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 103-115.

Santos, L. L. de C. P. (2003) Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. *Cadernos de Pesquisa*, 120, 15-49.

Saviani, D.(2002). *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados.

Schwartz, S. (1992). *Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries*, 1-65. Retirado em 10/05/2010, de World Wide Web: [http://infolab.stanford.edu/~jure/pub/misc/darja\\_clanek.pdf](http://infolab.stanford.edu/~jure/pub/misc/darja_clanek.pdf)

Schwartz, S. (1996). *Value priorities and behavior: applying a theory for integrated value systems*, 119- 144. Retirado em 10/05/2010, de World Wide Web: <http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/Psico2/2Psico%2007.pdf>

Schwartz, S. (2003). *A Proposal for Measuring Value Orientations across Nations*, 259-319. Retirado em 10/05/2010, de World Wide Web: [http://www.europeansocialsurvey.org/index.php?Option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=126&itemid=80](http://www.europeansocialsurvey.org/index.php?Option=com_docman&task=doc_view&gid=126&itemid=80)

Schwartz, S. (2005). *Basic Human Values: An Overview*, 1-20. Retirado em 10/05/2010, de World Wide Web: <http://151.97.110.134/Allegati/convegno%207-8-10-05/Schwartzpaper.pdf>

Schwartz, S. (2006a). *Individual Values and Behavior*, 1-21. Retirado em 10/05/2010, de World Wide Web: <http://www.uib.no/psyfa/isp/diversity/content/research/multicultur/Workshop/Shalom%20Shwartz%20Individual%20Values%20Behavior.pdf.pdf>

Schwartz, S. (2006b). Les valeurs de base de la personne : théorie, mesures et applications. *Revue Française de Sociologie*, 47 (4), 929-968.

Schwartz, S. (2009). *Basic Values: How They Motivate and Inhibit Prosocial Behavior*, 1-28. Retirado em 10/05/2010, de World Wide Web: <http://portal.idc.ac.il/en/Symposium/HerzliyaSymposium/Documents/dcSchwartz.pdf>

Silva, J. (2006). A Produção de Ideologias Políticas segundo Max Weber. *Ciências Sociais em Perspectiva*, 8, 71-84.

Silva, M. (2007). A Educação num Contexto de Hegemonia Ideológica Neoliberal. *Currículo sem Fronteiras*, 1 (7), 206-242.

Stoer, S. (2002). Educação e globalização: entre regulação e emancipação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 33-45.

Tamayo, A. (2007). Hierarquia de Valores Transculturais e Brasileiros. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, (23), 7-15.

Tavares, M. (2001). *El problema del mal y el sentido de la existência en Paul Ricoeur*. Tese de Doutoramento. Universidad de Sevilla

Tavares, M. (2003). O fenómeno educativo entre a ideologia e a utopia. O pensamento de Paul Ricoeur: fundamentos para a educação emancipatória. *Revista Lusófona de Educação*, 1, 13-37.

Tavares, M. (2009). Reseña de "Epistemologias do Sul" de Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (Org.). *Revista Lusófona de Educação*, 13, 183-189.

Teodoro, A.(2003). *Globalização e Educação. Políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Edições Afrontamento.

Trindade, R. (2003).Educação e Ideologia para Marx e Engels.*Lato & Sensu*, 61 (4),1-5.

Veiga-Neto, A. (2007). As duas faces da moeda: heterotopias e *emplazamientos* curriculares. *Educação em Revista*, (45), 249-264.

Viana, R. (2004). Weber: Tipos de Educação e Educação Burocrática. *Guanicuns; Revista Faculdade de Educação e Ciências Humanas de Anicurus*, 1, 117-132.

Vieira, F. *et al.* (1999). Para o desenvolvimento da autonomia com o manual escolar. In: Castro, R. V. *et al.* (Org.), *Manuais Escolares: estatuto, função, história – Actas do 1º Encontro Internacional Sobre Manuais Escolares*, Braga: Universidade do Minho, IEP, pp. 527-544.

Werneck, V. (2008). Uma avaliação sobre a relação multiculturalismo e educação. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 60 (16), 413-436